

revista **Entramados**
educación y sociedad

Número 10 / Julio-Diciembre 2021 / ISSN 2422-6459



- BANDERA -

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

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto
Secretaría Académica: Esp. Gladys Cañueto
Secretario de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Coordinadora del Área de Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Carlos Daconte
Secretaría de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre
Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): Dr. Luis Porta

Comité de Referato Internacional

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

Director de la revista

Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista

Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité Editorial

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

Asistente Técnica de Revistas Digitales:

Bibl. Doc. Luciana González

Diseño y diagramación:

Paula Gambino (UNMDP)

Evaluadorxs de artículos del presente número:

Claudia De Laurentis
Eduardo Devoto
José Minuchín
Luciana Salandro
Laura Proasi
Luis Porta
María Eugenia Degiampietro
María Marta Yedaide
Pablo Migliorata
Paula Gambino
Tamara Beltramino
Jonathan Aguirre
Luciana Berengeno
María Galluzzi
Andrea Bustamante
Hernán Mojoli Cuello

Arte. Ilustración de portada e interiores:

Guillermo Mañé
IG: guillermo.mane
Rojas (Bs As.) Argentina.

Imagen de tapa: Exposición en el Museo de Arte Contemporáneo - Junín, Argentina (2013).

- Artista invitado -

Guillermo Mañé



Yixing, China (2017)

Nací en Buenos Aires en 1958. Egresé como profesor de la Escuela Nacional de Cerámica de Buenos Aires, allí ejercí la docencia y también en el Instituto de Cerámica de Avellaneda, la Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia de Mar del Plata, la Escuela de Arte de Pergamino. En la actualidad soy docente en la Escuela de Arte de la ciudad de Junín.

Vivo y tengo el taller en la ciudad de Rojas (Pcia, de Bs.As.) y llevamos adelante los talleres “Cerámica en el campo” en *La Tacuarita*, junto con Lorena Cámara.

Cerámica

La piedra como metáfora del silencio y lo eterno: en nuestra cultura, se valora más aquello que escasea, y para un artista de la pampa húmeda, la piedra es un elemento valioso por su total ausencia. La cerámica, es la materialización de la piedra a partir de una sustancia abundante y modesta como la arcilla, a través de la intervención del fuego. Todo este proceso constituye otra metáfora: la alquimia.

El vínculo de la cerámica con el hombre se manifiesta en lo cotidiano, donde objeto y sujeto se contactan físicamente, borde con labios, mano con asas, para materializar una ceremonia íntima de trasvasamiento. Mi experiencia de trabajo en China, revitalizó este concepto donde el objeto cobra sentido en la intimidad cotidiana, donde el vacío que recubre la arcilla le da sentido a la forma. Un vínculo indisoluble une al ser humano con la vasija, remedo del hueco de la mano.

Obtuvo numerosas distinciones a nivel nacional, entre ellas el Gran Premio adquisición del Salón Nacional de Artes Visuales (2015). Fue becario de la OEA en Italia, en la especialidad de tecnología cerámica. Desde 2017 es miembro de la Academia Internacional de Cerámica de Ginebra, Suiza y de la International Ceramic Artist Association, con sede en Zibo, China. Miembro fundador del Encuentro Nacional de Ceramistas (ENACER), 1988. Miembro de la comisión directiva del Centro de Arte Cerámico entre 1999 y 2005, y presidente del CAAC entre el 2004 y 2005.

- ÍNDICE -

Editorial: El número mágico (*Sebastian Trueba*).....Pág. 5-6

Entrevista

Por una educación antirracista. Diálogos con Marcela Lorenzo Pérez (*Bárbara Bequío*).....Pág. 8-16

Artículos de demanda continua

La emoción de miedo. Una mirada desde la sociología de la educación (*Darío Hernán Arevalos y Carina Viviana Kaplan*).....Pág. 18-30

Hacia una Educación intercultural crítica. Desafíos para una pedagogía decolonial en la formación de Profesores de inglés (*Maria Ines Blanc, Silvia Adriana Branda y Marcela Calvete*)..... Pág. 32-45

Las reformas como problema educativo: una mirada conceptual e histórico-política (*Jorgelina Méndez*)..... Pág. 47-64

El aprendizaje en tiempos de pandemia: Voces de estudiantes del Profesorado de Inglés (UNMdP) (*Claudia Patricia Cosentino, Marcela Eva Lopez, Marlene Gonzalez Marin*)..... Pág. 66-82

El enfoque narrativo biográfico y (auto)biográfico como forma de pensar y habitar la investigación educativa. Las prácticas de la enseñanza en las artes marciales (*Nicolás Braun*)..... Pág. 84-99

La corporeidad en los trayectos de formación de profesores y profesores de inglés: una experiencia de taller teatral en clave de formación docente (*Luciana Salandro y Paula Gonzalez*)..... Pág. 101-109

Prácticas letradas académicas de la Licenciatura en Trabajo Social. Acercamiento al Plan de Estudios de la carrera y a Programas de cátedra de primer año (*Pamela Virginia Bórtoli*).....Pág. 111-129

Rostros y jerarquías clasificatorias. Microracismos en la trama escolar (*Ezequiel Szapu*)..... Pág. 130-144
Haga clic aquí para introducir texto.

Reseñas de libros

Reseña del libro “La gran transformación de la sociología (*Rocío García Paris*).... Pág. 146-149

Experiencias afectivas junto a la investigación en educación: Un comentario al libro La buena enseñanza de profesores memorables: Resultados de una investigación en los profesorados de educación física (*María Victoria Crego*)..... Pág. 150-153

Reflexiones sobre `Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia-Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia (*María Nazareth Romero*).....Pág. 154-156

- ÍNDICE -

Un camino hacia la Autoetnografía: Una reseña del libro de Bénard Calva, S. M. Autoetnografía. Una metodología cualitativa (Paula Gaggini y Mariana Paula Martino)..... Pág. 157-159

Dossier

Habitar un nuevo mundo en (post) tiempos de pandemia (Paula Gambino - coordinadora)..... Pág. 161-203

- EDITORIAL -

El número mágico

El diez es un número mágico para algunas culturas ¿para cuáles? Sin estar muy seguro citarí­a como ejemplo la nuestra. El diez de Messi (o Maradona), la calificación perfecta en el examen, el top ten (de lo que sea porque DEBE haber un top ten para todo: comidas, películas, canciones, ¿publicaciones académicas?, etc.) Diez son los mandamientos de lxs cristianos, personas que a su vez por serlo pagan el diezmo. Las diez de la noche es el horario de protección al menor. Algo que no siempre se respeta (al igual que los mandamientos) porque los programas de televisión se ven por internet en cualquier horario, lo que en cierta medida genera que el diez pierda un poco de su magia.

¡Si soñás con leche, debés jugarle al diez en la quiniela!

Hoy presentamos la décima revista de *Entramados*, un número que como por arte de magia cambia su logo, incorpora colaboradorxs y continúa en su peregrinaje de temas que importan al campo de la sociedad y de la educación.

Tenemos la suerte de ilustrar este número con obras de Guillermo Mañé, a quien le agradecemos profundamente su generosidad, al igual que a Cristina Martínez quien nos acercó su material.

El primer texto que presentamos es una entrevista que Bárbara Bequio le realizó a Marcela Lorenzo Pérez, presidenta de la agrupación Xangô, una asociación civil sin fines de lucro conformada y organizada por personas afroargentinas, afrodescendientes y africanas que luchan contra el racismo, la discriminación racial, el heterocissexismo y todo tipo de exclusión social.

La organización de esta publicación prosigue con ocho artículos, entre ensayos e informes de investigación, escritos por lxs siguientes autorxs: Darío Hernán Arévalos y Carina Kaplan; María Inés Blanc, Silvia Branda y Marcela Calvete; Jorgelina Méndez; Claudia Cosentino, María Eva López y Marlene Gonzalez Marin; Nicolás Braun; Luciana Salandro y Paula González; Pamela Virginia Bórtoli y Ezequiel Szapu.

La sección de artículos de demanda continua finaliza con cuatro reseñas de libros de reciente aparición que nos acercan: Rocío García Paris, Victoria Crego, María Nazareth Romero, Paula Valeria Gaggini y Mariana Paula Martino.

- EDITORIAL -

Como es costumbre en Entramados ofrecemos un dossier temático que en esta oportunidad fue coordinado por Paula Gambino, Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El dossier se titula “Habitar un nuevo mundo en (post)tiempos de pandemia” y contiene una selección de textos que surgieron de una convocatoria realizada por dicha secretaría en el 2020.

Lo mágico del número diez nos conforta y fortalece para continuar creciendo como revista, constituyendo a este espacio como un ámbito cada vez más potente de diálogo en el campo de la sociedad y la educación.

Dr. Sebastian A. Trueba

Director de la Revista Entramados : educación y sociedad



GUILLERMO MAÑÉ / 2013

Museo de Arte Contemporáneo
Junín, Pcia. de Buenos Aires (ARG)

Por una educación antirracista. Diálogos con Marcela Lorenzo Pérez

For an anti-racist education. Dialogues with Marcela Lorenzo Pérez

Bárbara Bequio¹

Resumen

Marcela Lorenzo Pérez es presidenta de la Agrupación Xangô, una organización de afrodescendientes que lucha contra la discriminación, la xenofobia, el racismo y el homolebobitransodio. Estudiante del profesorado de educación primaria en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Nro.2 "Mariano Acosta", situado en la Ciudad de Buenos Aires, en tono amigable nos comparte en esta entrevista sus experiencias como estudiante y docente en formación re-conociéndose mujer y afrodescendiente. A partir de ellas nos invita a reflexionar sobre la inclusión y la importancia de una educación con perspectiva étnico racial.

Palabras clave: educación antirracial; activismo docente; inclusión

Abstract

Marcela Lorenzo Pérez is the president of the Xangô Group; an organization of Afro-descendants that fights against discrimination, xenophobia, racism and homo-lesbo-trans hate. She is a student of the Elementary Teacher Education at the Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas No. 2 "Mariano Acosta", located in Buenos Aires City. She shares with us, in a friendly tone in this interview, her experiences as a student and as a teacher in training, re-cognizing herself as a woman and Afro-descendant. Based on them, she invites us to reflect on inclusion and on the importance of an education with an ethnic-racial perspective.

Keywords: antiracial education; teacher activism; inclusion

La conversación empezó dialogando en torno a la importancia de la identidad y la autopercepción.

BB: ¿Cómo te gustaría presentarte?

ML: Soy Marcela Lorenzo Pérez soy afrodescendiente, diaspórica, afrouruguaya. Vivo en Argentina hace ya 38 años, siempre digo que soy afrorioplatense porque bueno, entiendo que la mitad de mi familia es uruguaya y la otra mitad argentina, afro ambos, de ambos lados. Soy presidenta de la agrupación Xangô que busca la justicia social para la comunidad afrodescendiente, el gran objetivo que nos pusimos es poder trabajar con las juventudes afro y también en esto de pensar una educación más inclusiva, desde una variable étnico-racial, creíamos que una de las principales cosas que teníamos que hacer era comenzar a trabajar generando material de estudio. A mí particularmente esto me interpela, pensar que yo era chica e iba a la escuela y si no era mazamorrera, vendía velas, siempre con el estereotipo.

BB: ¿Esas eran tus vivencias en tus actos escolares?

ML: Sí, sí. Tal cual. Anny Ocororó que es una *capa* lo dice muy bien, justo también utilizo mucho de su texto y del trabajo que estuve haciendo en pandemia con otros espacios de estudio. Y sobre el tema de las representaciones, cuando Anny viene de Colombia, no creía lo que pasaba y le digo, “sí sí, imagínate que cuando era chica era la típica, de verdad, negra”. Nunca fui dama antigua. Te cuento una anécdota sobre esto, cuando mi hija Sofí, que hoy tiene 21 años, era chica va a ser de dama antigua yo no lo podía creer, la leí, la recontra leí (sobre la notificación en el cuaderno de comunicaciones) y me fui a alquilar el traje 15 días antes porque sino iba a llegar la fecha y no iba a encontrar. Después también mirando fotos de la familia encontramos una de mi prima actuando de dama antigua, cuando la vimos empezamos a reírnos (simula la risa con “juajuajua”), bueno y nos contó que mi tía había ido a la escuela y había dicho que mi prima no iba a actuar más en los actos porque siempre actuaba de “negrita”. Mi hija fue al mismo colegio.

BB: - ¿Crees que esa experiencia habilitó a otra práctica posible?

ML: No sé, habían pasado muchísimos años, viste... Y Sofí en ese momento era la única niña afro fenotípicamente y que se autopercibía. Así que no podría confirmarlo.

BB:- Muy interesante la cuestión de la autopercepción, ¿qué podrías compartírnos al respecto?

ML: Yo siempre digo que cuesta muchísimo el autoperibirse. La cuestión de la visibilidad a lo invisibilizado, por la historia, por el discurso y la educación ha sido parte de esa invisibilización, sosteniendo un discurso hegemónico. Entonces bueno, había que empezar a revertir esa situación. Pasa también que lo primero como docente es decir que “no tengo el material”, entonces lo que no está, no se sabe y tampoco me interesa. Si no está no lo hago. Así fue que se lanzó la primera guía: “Guía afroargentín@s”, sostiene el material enfrente de la cámara y mostrándolo dice: este es Pato, mi hijo del medio y bueno acá está Carlos Alvarez que es compañero también de la agrupación y empezamos a trabajar en conjunto con el Mariano Acosta (Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Nro.2), el querido profesorado en el que estoy yo. Con el CTERA y con el profe Sottile.

BB: ¿Cómo está compuesta la guía?

ML: Distintas propuestas de trabajo, la guía tiene distintas áreas porque habla sobre cultura, sobre actualidad. Nosotras siempre decimos que hay que refrescarla pero la actualidad no deja de ser actualidad, por más años que pasen y es porque hay algo que nos interpela y es ser afrodescendientes, ¿no? No importa en qué parte del mundo sos, hay algo que portamos y no solo es un color, es toda una cultura y una resistencia de sostener primero una cultura, de sostener nuestras raíces, de sostener hasta nuestros idiomas porque la lengua y la homogeneización de nuestras lenguas y la imposición de poder del colonialista también influyó en eso. No solo en el racismo epistémico sino en el racismo de decir ustedes hablan nuestra lengua. Sin duda esto lo vemos en América, por la lengua que hablamos sabemos quiénes han sido nuestros colonizadores.

BB: Recuperando lo que mencionaste en cuanto a la educación quisiera preguntarte ¿por qué elegiste la formación docente? ¿Qué significó para vos ser mujer afrodescendiente transitando escuelas como estudiante y qué te motiva a volver a ellas pero como docente?

ML: Yo siempre quise ser docente, así. Tengo 42 años y tenía 8 años y sabía que quería ser maestra, porque inconscientemente mientras vas creciendo das indicios. Primero que fui de esas que “bueno”, yo era la disertante de la familia, me decían “sabionda”, “diplomática” (mientras suenan notificaciones de “WhatsApp Web”). Tenía 9 años, yo me crié en Palermo, tenía una compañera que me pagaba que vaya a la clase a darle clase. Y eran momentos de encuentro también, lo fui viendo con los años. Y después nada, en casa siempre hubo interés por saber. Interés por estudiar, porque es algo que a mi me gusta. Transitando la carrera se fueron abriendo otras perspectivas, otras miradas

y otros enfoques. Estoy a punto de terminarla ya, el año que viene a mediados de año. Siempre digo que el objetivo ha sido y es el poder alfabetizar a mi comunidad. Dame dos segundos que me está llamando mi hijo (se interrumpe brevemente la conversación, Marcela se “muteó”). El adolescente, “ma, me podes venir a buscar”, “no, estoy en una entrevista”. Bueno, y eso viste, me parece que es importante. A medida que vas transitando la carrera te vas involucrando en la militancia y el activismo dentro de tu comunidad viste. Yo la verdad que desde que arranqué con Xangô, si bien siempre inconscientemente lo hice porque te juro que con el correr de los años fui desandando dentro de mi familia, que me decía “ay Marcela, vos siempre con los negros, vos siempre con los negros”, ¡y sí! (con énfasis) porque es importante defenderlos, es importante decir “estamos acá, tenemos un conocimiento, tenemos capacidades”. Podemos llegar a donde queramos llegar si nosotros nos lo proponemos, ¿no? ¡Porque el pobre llega a la universidad! (con la voz firme, convencida y seria). En este transitar me di cuenta que hay un montón de analfabetismo (la voz transmite angustia). Y otras de las cosas que me preocupó, Bárbara, son las pibas jóvenes. Madres jóvenes, con hijos que están en edad escolar y ellas no saben leer y escribir. Yo nací en un entorno familiar, soy privilegiada dentro de mi comunidad. ¿Sabés por qué? Porque vengo de una familia de abuelas y abuelos que terminaron el secundario, de un bisabuelo que casi, esté... le faltaba poco, para ingresar a la facultad a estudiar abogacía, de una madre que estudió administración de empresas, de un papá que fue marinero mercante y fue maquinista de barcos, de tíos, ¿no? Primos de mi mamá, el que no es profesor, el que no es asistente social. ¿Vos sabés la presión, la presión que tenía, no? Y aún así, dentro de mi familia era, “mirá la edad que tenés y te vas a poner a estudiar”, “ee cómo vas a estar estudiando”, “compartí tiempos”. Y no, no tengo tiempo. Mi tiempo es ahora, porque yo (enfaticando nuevamente) tengo ganas de estudiar ahora, porque después, mirá lo que yo pienso, digo yo tengo 42 años, me recibo a los 43 y yo a los 50, hasta los 50 quiero estar en el aula. Porque en ese interín tengo que estudiar la licenciatura en educación. Porque mi intención es ser investigadora en el CONICET. Porque hay que investigar sobre nosotros, porque se tiene que hacer material, porque se tiene que tener una mirada desde una perspectiva étnico racial, incorporar una etnoeducación, porque nos llevamos la boca diciendo de que somos inclusivos y ¿qué carajo es incluir? ¿qué incluimos? ¿Cuáles son las miradas de inclusión que tenemos? (aquí su voz era firme y su tono elevado) Ahí está mi objetivo como docente y de verdad sé que no va a ser fácil, porque sé que no va a ser fácil, Barbi. (su tono vuelve a ser calmo) Porque cuando entro a una

escuela, mirá lo que me pasa en la residencia, en esa escuela hay niños afrodescendientes y cuando entré por primera vez me preguntaron “ay sos la mamá de uno de los nenes” y les dije “no, la verdad que no, soy la residente, ¿cómo estás?”. Y me pasa, me pasa. Siempre que hay niños afrodescendientes ven un afro adulto y se piensan que es familia (enfatisa nuevamente). El 8 de noviembre entro a la cartelera y no estaba el 8 de noviembre, día nacional de los afroargentinos. Entré a la escuela, entré a la dirección: “hola, cómo están.. mirá sabes que el 8 de noviembre es...”, se fijaron en la cosa de las efemérides que te dan. Y, esta esa cosa de que, “ay tal vez no lo saben” y, ¿sabés qué? Lo tienen que saber (con firmeza). Porque es una efeméride, así como saben el 25 de mayo. “Ayy no lo hacen de malas”, ya sé que no lo hacen de malas. Pero a vos al año te bajan las efemérides, ¿no lo vieron? Va desde ahí, desde el interés. (...)

Yo tengo unos desafíos muy importantes en la escuela, de verdad. Porque, Barbi, voy transitándolo y hay cosas que no pueden seguir planteándose, como el caso de la “identidad argentina”, porque la identidad nuestra es originaria. Entonces, cómo no voy a plantear pararme frente a una educación que no me re-conoce. Pero porque no reconocen mi historia, porque lo único que se reconoce es la historia blanca.

BB: No se reconoce la otredad.

ML: Claro, la educación sigue siendo colonialista. La inclusión no es tal. No se puede celebrar el día de la diversidad para solamente mostrar a la población originaria, ¿nuestra diversidad dónde está? ¿Me entendés? El 8 de noviembre tiene que festejarse porque forma parte de nuestra identidad (...). Nosotros fuimos colonizados en nuestras corporalidades, en nuestra forma de pensar. “Tengo que ser 90-60-90”. ¿Por qué? (su tono transmite firmeza) Si mi cuerpo es ancho de caderas y no todas somos anchas de cadera, porque de acuerdo al lugar del que hayamos provenido, nuestras cuerpos son distintas, somos diferentes, nosotras nos vemos diferentes porque entendemos y comprendemos que dentro de nuestra afrodescendencia venimos y provenimos de distintas culturas y ahí es donde está la diversidad y donde también puedes poner la interseccionalidad. ¿Sí? Una palabra que las universidades blancas la toman para hablar de diversidades y ¡no! Es algo que realmente se nos interpone. Te voy a pasar el discurso de la combativa de Río Copahue. ¿Y qué es lo que habla, y qué es lo que dice cuando habla de interseccionalidad? Porque sí es algo que nos atraviesa, porque ser mujer, negra, pobre y encima (firme nuevamente), como me va a tocar a mí, docente.. Otras compañeras me dijeron “¡qué desafíos que tenes, aaaa!”, en el encuentro parlamentario de afrodescendientes que hicimos en el Congreso. “Qué desafíos que

tenés”, porque fenotípicamente soy negra. Porque me recontra autopercebo negra, porque me siento orgullosa de portar ese guardapolvo (su tono transmite ese orgullo que expresa verbalmente). No hay nada más lindo que vengan y me digan seño, muchos años esperando esto. Y el desafío que se me viene.

BB: A partir de esto que vos planteas, de desafíos ¿cuáles crees que son los de la formación docente?

ML: Todas queremos transformar, todas somos “re Freire”. Consideramos que hay que construir una pedagogía transformadora. Influye mucho de dónde venimos para hacer esas transformaciones. Porque si vos venís, vos que también sos de capital, de un barrio como Palermo y nunca tuviste una necesidad, seguramente no quieras lidiar con ciertas realidades. Yo quiero ir a una escuela en donde ellos y yo nos sintamos y tengamos esa necesidad de sentirnos iguales. Donde ellos vean con quién y cómo reflejarse. Una educación que incluya, de verdad. Porque a mi la educación también me tiene que incluir, en los objetivos y contenidos que se propone. Porque “que el estudiante logre”, y ¿el docente que logra? Porque también ponernos y pensarnos a nosotras dentro del profesorado como estudiante, bueno ¿qué el estudiante logre qué? Sociales 1. De verdad yo no voy a contar la historia de nosotros felices vendiendo mazamorra, porque no éramos felices. Porque esa plata y esa mazamorra no era para nosotros. El desafío, para mí.. la escuela va a tener un desafío conmigo, no yo. ¿Sabés por qué? Porque la escuela va a tener que empezar a modificar cosas porque yo (con énfasis) voy a proponerle, porque yo voy a querer que así suceda. En este camino que voy transitando voy a ir buscando aliados y aliadas, que realmente se racialicen, que se interpelen al sentarse y escribir una planificación en sociales o una secuencia didáctica que hable realmente de la afrodescendencia. Que se involucre con una historia. Porque tenemos una historia: agricultores, ganaderos, joyeros, orfebres. Tenemos oficios, tenemos cosas dentro de la herrería (lo hace en al aire para compartir que figura es propia de los negros). Fue un desconocimiento de la cultura que se cree hegemónica.

BB: Cuando me decís esto pienso en mi propia formación docente. En el profesorado de historia, África y Asia eran materias optativas, y en algunos planes siquiera está.

ML: ¿Me entendés? No tiene que ser optativa. Ambas tienen que estar, porque van a ser profesores de historia. ¿Sino qué historia tenemos? Hay cuatro países que construyeron nuestra historia, ¿no? Francia, Inglaterra, Alemania y no me acuerdo cuál es el otro. Y desde ahí se construye. Por qué no me hablan de la Revolución Haitiana, Haití iba a ser

nuestra tierra prometida. Me encantaría pasarte un texto, justo estoy haciendo una especialización en estudios afrolatinos y caribeños y todos los textos son negros.

BB: ¿Crees que es un problema la supuesta ausencia de historiadores africanos?

ML: Ves, es que ahí está. Porque en realidad hay. A mi me jode esto de “estudio historia de África”. Me jode mucho esto de que el blanco nos investigue porque no somos objeto de estudio, somos sujetos y sujetas de estudio (con voz pausada y segura). Entonces, cuántos historiadores querés,, ¿vos los necesitás? Me pongo a buscarlos, porque hay. El tema es que las colonizaciones que tuvo el continente africano, demanda también que muchos de esos historiadores estén silenciados. Aquella persona blanca que estudia el África, ¿qué tanta información tiene? Por ejemplo, Estados Unidos tiene una gran conexión con África, con todo el continente porque si bien ee... los *yankee* son colonia inglesa, las universidades negras en Estados Unidos hacen conexiones con los estudiantes. Cuando estudiamos tenemos que ir a la fuente, y pensar que, no es simple, hay personas asiáticas afrodescendientes también. ¿Me entendés?

BB: ¿Ahí entraría la interseccionalidad para vos?

ML: A mi la palabra interseccionalidad, entendiéndola desde la academia blanca me cuesta porque necesitaron tomar, necesitaron tomar esa palabra para poder explicar qué ¿las diversidades? Hay algo que a nosotras nos interpela si bien. (pausa) Me gusta ese discurso de Sojourner Truth, ella era afrodescendiente y esclavizada y dice “acaso yo no soy mujer”. Creo que va desde ahí. Si bien eee, Olympe, (pausa) no recuerdo el apellido, francesa que habla en el discurso sobre los derechos humanos, y que también como que empieza esa historia de la interseccionalidad. Pero en realidad es algo que nos atraviesa a nosotras, desde el movimiento negro. Desde la percepción de mujer negra y desde la percepción de mujer que tenían y tienen las mujeres blancas sobre nosotras, las mujeres negras, sobre nuestros feminismos negros. Porque realmente hay cosas que nos interpelan que son particularmente de nuestras luchas. Por ejemplo, si nos paramos vos y yo en una esquina, ¿qué van a pensar de vos y yo? Entonces, ¿eso no habla de mi género, no habla de mi raza, de mi clase? Ahí también es donde hay que pararse, ¿por qué sabes qué pasa? Después las cosas empiezan a homogeneizarse y no tenemos que homogeneizarlas. Me interpela mucho la interseccionalidad, a medida que la voy estudiando y que me voy involucrando cada vez más. En pensar en qué, en qué atraviesa. Y la academia después lo que hace es esto, homogeneizar, hacerla propia. Y después bueno, yo creo también que tiene momentos, ¿no?, la interseccionalidad también cuando el feminismo posmoderno empieza también con la interseccionalidad y ahí también las

ramas que se abren también desde el feminismo... A mí me pasa que por ejemplo en lo queer no veo la raza, sí te veo el género, la clase, quizás, tal vez. Pero por ejemplo, desde nuestra interseccionalidad sí involucramos al hombre, porque hay algo que nos interpela y es esto (se golpea el brazo mostrando el color que lleva en su piel), ¿sí? Y no quita que estemos en contra del machismo pero nos interpela esto (vuelve a golpear su brazo) y ahí es donde no hablamos de interseccionalidad... uff, cómo estoy ¡miércoles! Entonces me parece que es muy difícil salir de nuestro lugar, del status quo como digo yo. A mí no, pero a las personas blancas les cuesta un montón. Y esto que vos decís ¿no?, ¿qué pasa con los profesorados? ¿Qué tanto sabemos de nuestra historia? ¿Y en la primaria?

BB: ¿Querés compartirnos una vivencia sobre la formación en primaria?

ML: No me olvido más, en sociales 1, la colonia. Yo diciéndole todo el tiempo a mi profesora, “no somos esclavos, somos esclavizados, ¿sabes por qué somos esclavizados? Bla bla bla, no somos negros, somos afrodescendientes, ¿sabés por que somos afrodescendientes? Bla bla bla bla”. Porque la gente habla de afrodescendientes, cuando yo empecé a tomar el discurso, y cuando fui consciente de cada una de las palabras, no hubo uno de mis compañeros que no se llevó algo.

BB: A veces de eso se trata, ¿no?

ML: Me entedés, y ahí yo también me di cuenta cual es mi, volviendo al objetivo de estudiar, de ser docente.

BB: Tocar la fibra del otre.

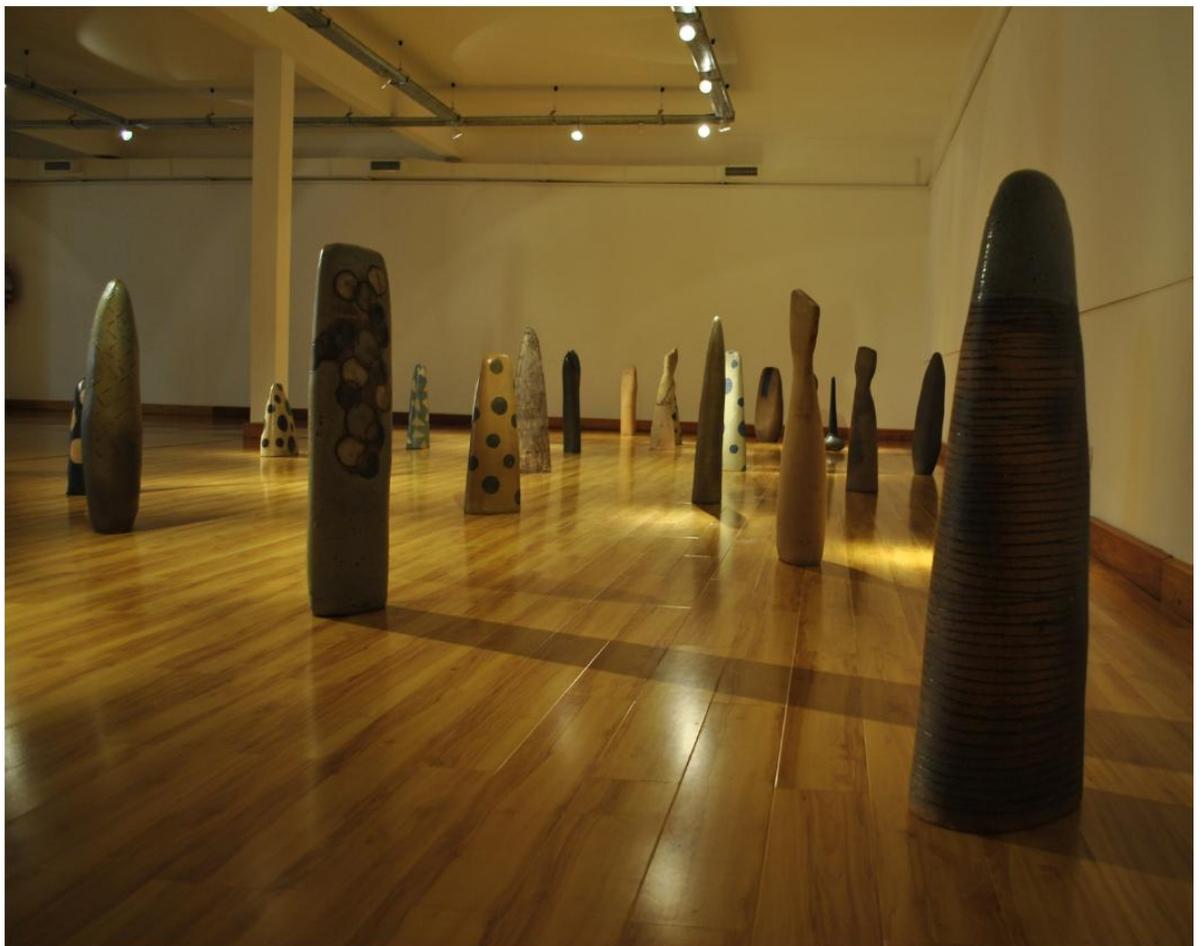
ML: Exactamente, llenarlo de preguntas, ¡Llenate de preguntas! (exclama con énfasis), pensate. Yo soy de la generación de docentes de 40, necesitamos deconstrucción, va desde ahí también. ¿Qué hacemos frente a situaciones de discriminación? “Lo trabajamos con la ESI”, bueno ¿pero qué parte de la ESI? ¿trabajamos las corporalidades negras, qué es lo que nos pasa? Me pasó con el del medio, la maestra me dijo que Patricio se movía mucho y le dije “baila, mi hijo baila”. Nos movemos, yo en mis prácticas me muevo, bailo, música, bailo con los pibes. En matemática pongo música, los pibes me lo piden. Y dentro del profesorado es empezar a cambiar para mi (pausa) cuando hacemos las reuniones federales de afrodescendientes dicen “hay que cambiar la currícula” yo les explico “no, no, no”. Porque, a ver, cambiar la currícula no es fácil, nosotros lo que tenemos que hacer por ejemplo en CABA es anexar, hacer una anexión al diseño curricular, no cambiarlo, una anexión de pueblos afroargentinos, afrodescendientes. Ideas básicas, sabes que me llueven, y alcances de contenidos.. ahí.

Y entonces ahí vamos a entender esta diversidad que tenemos.. Tengo tanto para hacer, es necesario que empecemos a leer esos textos de las personas negras. Hay uno que habla de la construcción del negro, el negro lo construye el colonizador. Hay muchísimo para hacer.

Muchas gracias Marcela.

Notas

¹ Profesora Superior en Historia (ISPJVG), Diplomada en Educación Sexual Integral (UBA), estudiante de Lic. en Ciencias de la Educación (UNMdP) y miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). bequio_barbara@gmail.com



GUILLERMO MAÑÉ / 2013

Museo de Arte Contemporáneo
Junín, Pcia. de Buenos Aires (ARG)

La emoción de miedo. Una mirada desde la sociología de la educación

The emotion of fear. A look from the sociology of education

Darío Hernán Arevalos¹
Carina Viviana Kaplan²

Resumen

El miedo a los otros se ancla en las condiciones de vida de la modernidad y afecta de manera particular a las juventudes cuyo período vital precisa de la constitución de vínculos significativos que habiliten su entrada y permanencia en el mundo social. Este artículo analiza la producción de los miedos de estudiantes secundarios en el ámbito escolar. Los testimonios obtenidos en el marco de un estudio cualitativo nos permiten interpretar que las prácticas de humillación y de violencia física establecen límites simbólicos en el desarrollo de la (auto) valía social. La escuela como espacio público de socialización opera como soporte afectivo en la conformación de relaciones de convivencia signadas por el respeto y la confianza mutua.

Palabras clave: educación secundaria; jóvenes estudiantes; miedo; humillación; violencia física.

Abstract

Fear of others is anchored in the conditions of life of modernity and particularly affects young people whose vital period requires the constitution of meaningful bonds that enable their entry and permanence in the social world. This article analyzes the production of fears of secondary school students in the school environment. The testimonies obtained in the framework of a qualitative study allow us to interpret that the practices of humiliation and physical violence establish symbolic limits in the development of social (self-) worth. The school as a public space of socialization operates as an affective support in the conformation of coexistence relationships marked by respect and mutual trust.

Keywords: secondary education; young students; fear; humiliation; physical violence.

Recepción: 26/10/2021

Evaluación 1: 01/11/2021

Evaluación 2: 10/11/2021

Aceptación: 12/11/2021

Introducción

Este artículo se propone interpretar las experiencias emocionales de jóvenes estudiantes vinculadas a la producción de los miedos en el espacio escolar que funcionan como límites simbólicos en la conformación de lazos afectivos significativos. Consideramos a esta emotividad como signo de época afecta de manera particular a las juventudes cuyo período vital se caracteriza por la búsqueda de estima, respeto y reconocimiento en los vínculos intra e intergeneracionales para su constitución identitaria (Kaplan, 2011; Kaplan y Szapu, 2020; Kaplan y Arevalos, 2021).

Desarrollamos la estructuración de los miedos en la modernidad desde las contribuciones de autores clásicos y contemporáneos de la teoría social. Luego avanzamos en el análisis de testimonios de jóvenes de escuelas secundarias sobre la humillación entre pares y la violencia física.

El miedo, una mirada de largo plazo

El miedo es una emoción con historia. Aun cuando la posibilidad de experimentarlo sea un aspecto invariable de la humanidad, su intensidad y los motivos que se ligan a éste aparecen determinados siempre por las relaciones que las personas establecen con otras, “por la estructura de su sociedad y se transforman con ésta” (Elias, 1987, p.528). Siendo un rasgo inherente de la naturaleza humana, opera como garantía contra los peligros al permitirnos escapar provisoriamente de la muerte. Sin embargo, cuando sobrepasa una dosis soportable el individuo “puede morir de miedo, o al menos ser paralizado por él” (Delumeau, 2002, p.13).

Un recorrido por la historia de las mentalidades demuestra que no solo las personas particulares, sino también las colectividades e incluso las civilizaciones, pueden estar atrapadas en un permanente diálogo con sus miedos. En este sentido “son individualmente experimentados, socialmente contruidos y culturalmente compartidos” (Reguillo Cruz, 2006, p. 32).

En la sociología procesual de Norbert Elias (1987) el miedo es elemento central del proceso civilizatorio al constituirse en uno de los motores de la transformación de los comportamientos. Desde una perspectiva de larga duración que va desde el siglo XIV al XVIII, se sostiene que la diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos centrales constituyen rasgos distintivos de la modernidad que se traducen en cambios en los hábitos psíquicos y corporales orientados a la interiorización de este sentimiento.

Aquí, como en cualquier parte, la estructura de los miedos no es más que la respuesta psíquica a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social. Los miedos constituyen una de las vías de unión —y de las más importantes— a través de las cuales fluye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales. El motor de esa transformación civilizatoria del comportamiento, como el de los miedos, está constituido por una modificación completa de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, por un cambio específico de toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia (Elias, 1987. p. 127-128).

La regulación de las pasiones se encuentra estrechamente ligada a la pacificación de lo social debido a las transformaciones en las formas de organización de las relaciones humanas, esto es, a la estructura estatal de la sociedad. Las redes de interdependencia en donde se inserta el individuo (familia, grupos sociales, nación, etc.) no operan únicamente como restricción exterior. También participan en las estructuras interiores de su personalidad modelando las formas de sensibilidad y los pensamientos. De este modo, el miedo se inscribe en el *habitus* como huella social configurando una estructura emotiva que dependerá cada vez menos de las heterocoacciones:

El hombre tiene que resolver dentro de sí mismo una parte de las tensiones y de las pasiones que antiguamente se resolvían directamente en la lucha entre individuos (...) Las coacciones pacíficas que ejercen sobre sus relaciones con los demás van incrustándose en su personalidad. Se consolida un aparato de costumbre peculiar, un «super-yo» específico que pretende regular, re-formar o reprimir continuamente sus afectos de acuerdo con la estructura social. Pero los impulsos, los afectos pasionales, que ya no pueden manifestarse de modo inmediato en las relaciones entre los hombres, suelen combatir de modo igualmente intenso en el interior del individuo contra la parte vigilante de este (Elias, 1987, p. 459-460).

La conformación de un aparato sociogenético de autocontrol psíquico es producto de la mutua imbricación entre un grado superior de “diferenciación y prolongación de las líneas de interdependencia y de una consolidación de los «controles estatales»” (Elias, 1987, p.11).

Cuanto más extensa es la red de interdependencias mayor es el riesgo de los individuos a ceder a sus pasiones espontáneas. Elias introduce el término de *economía afectiva* que supone “la contención de los afectos, la ampliación de la reflexión más allá del estricto presente para alcanzar a la lejana cadena causal y a las consecuencias futuras” (Elias, 1987, p.454). De modo que todos los aspectos sociales que ponen en peligro la vida en común y, particularmente, la existencia de cada individuo, se ven cercados de un modo más comprensivo por reglas sociales y por reglas de la conciencia.

En estas sociedades, el individuo está protegido frente al asalto repentino, frente a la intromisión brutal de la violencia física en su vida; pero, al mismo tiempo, también está obligado a reprimir las propias pasiones, la efervescencia que le impulsa a atacar físicamente a otro (Elias, 1987, p. 454).

El proceso de civilización supone el pasaje gradual de la violencia física a la violencia simbólica (Kaplan y Krotsch, 2018). En este marco, el miedo a la degradación personal y a la disminución del prestigio social funciona como un mecanismo psíquico que asegura la regulación de los instintos y la modelización de los comportamientos marcan la pauta como modelo a seguir. La susceptibilidad ante cualquier amenaza a nuestra existencia en la vida social se encuentra conmovida por la sensación de inseguridad y de vulnerabilidad propias del mundo que vivimos y nos toca habitar.

De acuerdo con Bauman (2007) el miedo se experimenta como una realidad cotidiana en cada uno de los espacios de reproducción social y representa una experiencia angustiosa. A diferencia de los animales, los seres humanos conocemos un sentimiento adicional, un miedo derivativo, que regula y orienta la conducta independientemente si existe una amenaza presente o no. Los peligros que despiertan a esta particular manera de vivir dicha emotividad pueden ser de tres clases. En primer lugar, se encuentran los que amenazan al cuerpo y a las propiedades de las personas. Por otro lado, se encuentran los peligros de naturaleza más general que atentan con la duración y la fiabilidad del orden social del que depende la seguridad del medio de vida (la renta, el empleo) o la supervivencia (en el caso de invalidez o vejez). Finalmente, están aquellos que amenazan el lugar de la persona en el mundo: su posición en la jerarquía social, su identidad (de clase, de género, étnica, religiosa) y, en líneas generales, su inmunidad a la degradación y la exclusión social.

Los miedos contemporáneos que recorren la agenda de las preocupaciones existenciales asumen diferentes máscaras.

[Los temores] pueden manar de la oscuridad, de las calles o de los destellos de las pantallas de la televisión; de nuestros dormitorios y de nuestras cocinas; en nuestros lugares de trabajo y en el vagón del metro en el que nos desplazamos hasta ellos o en el que regresamos a nuestros hogares; de las personas con las que nos encontramos y de aquellas que nos pasan inadvertidas; de algo que hemos ingerido y de algo con lo que nuestros cuerpos hayan tenido contacto (Bauman, 2007, p.13).

La percepción de los peligros que exceden toda posibilidad de control en los individuos es consecuencia de nuestra capacidad de constituir un juicio axiológico y cognitivo que remite a un lugar, un horario y, fundamentalmente, a ciertos grupos considerados cultural y socialmente amenazantes (Kessler, 2009). El miedo a los otros en un contexto signado por la precariedad de los vínculos humanos conduce a que las personas solo puedan confiar en sí mismas y a ponderar sus intereses individuales por encima de lo colectivo (Bauman, 2011). Las exigencias de una sociedad profundamente individualizada que sustenta la falsa creencia de una existencia autónoma e independiente producen un desplazamiento de la seguridad social hacia la seguridad psíquica y física frente a los riesgos de un mundo competitivo, cambiante e imprevisible.

El proceso de individualización y el consecuente aislamiento emocional propio de las sociedades modernas nos hace ver a los otros como una amenaza latente. El muro afectivo que se constituye a partir de la pérdida de confianza mutua conduce a las personas a una insondable soledad al experimentar sus miedos como falta de reconocimiento. La carencia de implicaciones afectivas en la vida social convierte al miedo a no existir para los demás en una emoción de época que atraviesa a grupos sociales con menores condiciones económicas, culturales y sociales para realizarse.

El miedo en la condición estudiantil

Entre las emociones que han sido estudiadas al interpretar las experiencias de subjetivación en las sociedades contemporáneas, el miedo ocupa un lugar relevante (Delumeau, 2002; Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2009; Kaplan, 2013). El análisis de esta emoción en el espacio escolar no conduce a afirmarnos sobre el reconocimiento de que se liga con la experiencia social de los individuos y grupos (Bericat Alastuey, 2000; Illouz, 2007; Luna Zamora, 2010, Kaplan, 2013, Arevalos, 2020).

Los testimonios juveniles que aquí se analizan fueron obtenidos en el marco de un estudio socioeducativo cualitativo de carácter exploratorio³ cuyo objetivo general ha sido comprender las experiencias emocionales sobre la muerte que construyen estudiantes de educación secundaria⁴. En este trabajo empírico se llevaron a cabo 40 entrevistas en profundidad a jóvenes que asisten a los últimos años de dos escuelas públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

El análisis de las narrativas estudiantiles nos permite interpretar que la experimentación de los miedos en las dinámicas escolares tiene lugar a partir de dos tipos de amenazas: a) la humillación entre pares; b) la violencia física.

a) La humillación entre pares

Las prácticas de humillación son una particular forma de relación social en la cual ciertos individuos o grupos son ubicados en una posición de inferioridad generando un sentimiento de agravio (efecto simbólico de la dominación) (Bourdieu, 1991; Kaplan, 2009; Mutchinick, 2016; Kaplan, 2018; Kaplan & Szapu, 2019). En este sentido, supone un diferencial de poder en los vínculos de interdependencia que deja expuesto al sujeto a un juicio público. Una de las consecuencias de la humillación es la estimación inconsciente de carácter negativo sobre las posibilidades propias a partir de la imagen que percibimos que los demás tienen de nosotros.

Los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye (Kaplan, 2008, p.60).

En el espacio escolar la amenaza de quedar por fuera de los vínculos con los pares o de formar parte de una configuración que los ubica en un lugar desvalorizado opera como signo de humillación que produce heridas subjetivas. Los procesos de inferiorización que atraviesan la condición estudiantil debido a cierta “*forma de ser*” o a la “*manera de hablar*” se tramitan a través de prácticas de aislamiento.

Entrevistada: En la escuela prefiero andar sola. Porque me pone mal el rechazo [...] Si no me hablan, no hablo. Una vez que te abris, te discriminan o se burlan. Es así.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistado: He tenido compañeros que los han ninguneado⁵, que les han hecho cosas, no ha sido muy grave pero, en cierto punto, los hacían sentir mal. Tengo un compañero del que todavía se siguen burlando por su forma de ser y su manera de hablar. A mí me da lástima porque anda solo, se aísla. Yo no lo trato así, pero la mayoría lo discrimina.

[Estudiante varón, 6to año]

El miedo al *rechazo*, a las burlas y a la discriminación puede conducir a las y los estudiantes a “aislarse” para protegerse del agravio. Los juicios negativos por parte del grupo de pares estructuran la forma en que las y los jóvenes se auto-perciben en la trama social. El temor a no ser valorados establece límites a las posibilidades de reconocimiento mutuo. La falta de estima los conduce a borrarse en la discreción, en la soledad y ausencia transformando “el vínculo social en desierto, para comportarse en espectador indiferente que ya no puede ser afectado por nada” (Le Breton, 2016, p.23).

La dificultad de poder constituir vínculos afectivos con los pares es una de las principales fuentes de sufrimiento en la vida escolar. Hecho que puede constatarse en las respuestas estudiantiles frente a la pregunta por las situaciones que los hace sentir mal:

Entrevistado: ¿En la escuela? El bullying, que te traten mal o lo otro: que nadie te hable, te de bola.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistada: No tener a nadie en quien confiar. Uno viene acá para estudiar, para tener un título. Pero también es importante que encuentres personas que te valoren y respeten. Ahora ya no pasa, porque en el curso nos hemos unido mucho como grupo, pero en los primeros años había compañeros que estaban re solos. No se integraban.

Entrevistador: ¿Y por qué crees que no se integraban con los demás?

Entrevistada: Porque nadie les daba bola, entonces estaban todo el tiempo callados. Encima, si en la clase algún profesor te hace participar y vos cada vez que hablás los demás te miran raro, se ríen o hablan por lo bajo, es obvio que no te vas a dar con nadie.

[Estudiante mujer, 6to año]

La práctica de aislamiento al percibir que “nadie te hable, te de bola” o cuando los demás “te miran raro, se ríen o hablan por lo bajo” se encuentra profundamente imbricada a la invisibilización en tanto negación de la existencia en sentido de lo humano. Siendo la contraparte del reconocimiento, en términos de implicación afectiva, esta forma de relación social se funda en el menosprecio a la integridad, a la dignidad y a los derechos como persona (Honneth, 2011).

El miedo a la humillación puede encontrar su contrapeso en las relaciones afectivas de amistad que se tejen en el espacio escolar.

Entrevistado: Hay varios grupos en nuestro curso. Nosotros somos tres, Carlos, Pablo y yo, el año pasado nos hicimos amigos. Nos sentamos en el medio, a la izquierda. Somos, por así decirlo, distintos a los demás. Cuando vine a esta escuela, el año pasado, ellos fueron los únicos con los que me pude relacionar de verdad.

Entrevistador: ¿Con los demás tuviste problemas?

Entrevistado: Problemas, problemas...No. Cuando sos nuevo entendés que hay un grupo que ya está armado y te tenés que acomodar. Al principio me senté al fondo, pero no me sentía cómodo con los que se sentaban ahí [...] Hablaban entre ellos, y para mí, a veces hasta decían cosas sobre mí. Me sentía incómodo con esas actitudes. Yo no les caía muy bien y ellos tampoco a mí. Yo diría que eran indiferentes, por eso con ellos es solo un “hola” y nada más.

Entrevistador: ¿Y cómo comenzó la amistad con Carlos y Pablo?

Entrevistado: En un recreo yo estaba sentado en el árbol del patio comiendo un sándwich y me hablaron. Me preguntaron de qué escuela venía y al toque hablamos de otras cosas. Nos dimos

cuenta que teníamos cosas en común. La única diferencia es que estaban en la escuela desde primer año. Ellos se sentaban donde nos sentamos ahora y como yo no, ellos no se daban con nadie del curso. Así que pedí a la preceptora que nos deje sentar juntos, los tres, ellos adelante y yo solo atrás.

Entrevistador: Me decías que ustedes eran distintos a los demás compañeros del curso...

Entrevistado: No es que seamos mejores o peores. Ponele, hacen juntadas en una casa, organizan un partido de fútbol y ni nos invitan. Entonces nosotros hacemos la nuestra, nos juntamos por lo general en lo de Pablo y la pasamos bien juntos sin preocuparnos que los demás te miren mal o te traten con indiferencia.

[Estudiante varón, 5to año]

La mirada valorativa de los pares generacionales resulta nodal en la constitución identitaria de las juventudes en la medida que habilita su entrada y la permanencia en el mundo social. En este sentido, “abre mundos imaginarios tendiendo puentes y contribuyendo a formar disposiciones o deseos para aventurarse a cruzarlos, nunca en soledad, dado que somos seres intrínsecamente interdependientes” (Kaplan, 2017, p. 47). Las relaciones de amistad que se producen en la escuela operan como soporte afectivo⁶ frente al desprecio. Estos lazos de confianza suelen ser el punto de partida para el desarrollo de un conjunto de estrategias colectivas tales como reunirse en un espacio seguro y confiable evitando el sufrimiento que produce “la indiferencia” o “que te miren mal”.

En ciertas ocasiones, el temor a la humillación se expresa a través del sentimiento de vergüenza frente a la posibilidad real o simbólica de que nuestro propio yo sea vea expuesto ante la opinión social.

Entrevistado: En la escuela siempre nos dicen “el que necesita hablar, ya saben”. Pero hay muchos que tienen miedo de hablar de sus problemas. A veces en los talleres de convivencia o en los de educación sexual preguntan, piden ejemplos, y muchos no se animan. Uno que los conoce, sabe que no quieren decir nada, vos los mirás a ver si dicen algo y miran para otro lado.

Entrevistador: ¿Y por qué pensás que no se animan a contar lo que les pasa?

Entrevistado: Porque no se animan, son tímidos o les da vergüenza. Una compañera, que sabíamos que estaba pasando situaciones de violencia con el novio, en un taller no quiso hablar. Yo pensé que iba a decir algo, pero se quedó callada. Supongo que no es fácil asumir estas cosas delante de todos, quedar mal.

[Estudiante varón, 5to año]

La vergüenza es un tipo de miedo que juega papel significativo en la internalización de pautas culturales configurando modos de autoacción y autorregulación de los sujetos y sus interacciones (Elias, 1987). La práctica de evitación de la estudiante con vistas a “no quedar mal” es expresión de la pérdida de la (auto) confianza para simbolizar el propio sufrimiento en la red interpersonal en la que participa.

El aislamiento y el silencio a raíz de la violencia sufrida traduce un miedo paralizante que suele tramitarse a través de ciertas prácticas de violencia que recaen sí mismos.

Entrevistada: Me tocó vivir a mí una situación de maltrato. No era un novio, pero era alguien que con quien salía. Medio jodido el tema. Es que hoy en día la mayoría es así. Tenía miedo de que se entere que yo salía a la plaza con mis amigos. Y gracias a una charla que nos dio la profesora de biología me dije: ¿por qué tengo que estar haciendo esto? Yo siempre buscaba no hacer bulla y estuve mucho tiempo callada, hasta que me di cuenta no podía seguir así.

Entrevistador: ¿A qué te referís con “no hacer bulla”?

Entrevistada: Tenía miedo a que la situación sea peor si hablaba.

Entrevistador: O sea que “hacer bulla” es para vos evitar problemas...

Entrevistada: Si y también porque me daba cosa, vergüenza. No es fácil sacar para afuera lo que te pasa, asumir que tu novio te pega o maltrata. Es más como una bronca con vos misma.

Entrevistador: ¿Y hasta el momento que te animaste a hablar qué hacías?

Entrevistada: Me lo guardaba, era la época que me cortaba, ¿viste que te conté?

[Estudiante 6, mujer, 6to año]

Las heridas sociales que se traduce en la vergüenza de “sacar para afuera lo que te pasa” pone de manifiesto evaluación negativa de sí mismo que se ha interiorizado (Goudsblom, 2008; Kaplan, 2016; Nussbaum, 2006). De acuerdo con Wieviorka (2006) la violencia es una experiencia desubjetivante que sucede cuando el sujeto no puede constituirse en actor y concretar sus demandas debido a la agresión física y/o simbólica a la que se ve sometido. Frente a la dificultad de construir lazos afectivos significativos la violencia contra el propio se instituye como símbolo de soberanía ante un universo exterior que les resulta inaprehensible (Kaplan y Szapu, 2020). El dolor controlado al mantenerse dentro de los límites de lo tolerable para el sujeto que realiza una herida autoinfligida sustituye de manera imaginaria el sufrimiento que estructura a su vida afectiva.

Si las profundas relaciones de dependencia emocional constituyen una necesidad vital, el miedo a no ser queridos y respetados se convierte en una condición deshumanizante.

Entrevistado: Yo vengo de otro colegio, me cambié porque ahí la pasaba muy mal. Me sentía maltratado por todos, no solo por mis compañeros, sino por los preceptores y profesores, más que nada sentía que ya no le importaba a nadie. Encima en mi casa sentía que nadie me escuchaba. Mi hermano estaba en la suya. Y mi tía estaba laburando todo el día afuera porque es docente de otra escuela y no me sentía en confianza para decirle que la estaba pasando mal. Fue un momento horrible de mi vida, extrañaba a mi mamá que era el único apoyo que tenía. Me sentía muy solo. Como te dije no tenía ganas de estar más y por eso me quise cortar el cuello con un vidrio. Después de esa situación, mi tía se volvió más atenta, me cambió a esta escuela y ahora estoy más tranquilo. Tengo dos amigos acá.

[Estudiante varón, 5to año]

Tal como puede interpretarse en esta narrativa, el miedo a no existir para los demás en el hecho de “no importarle a nadie” puede favorecer la formulación de interrogantes acerca del sentido de la propia existencia. Sobre todo, teniendo en cuenta que durante la juventud la mirada valorativa de los propios pares resulta nodal en un momento de la vida donde “las viejas referencias de seguridad [propias de la socialización primaria] desaparecen, mientras que las nuevas no están instauradas” (Le Breton, 2011, p.39).

El miedo a los otros que se estructura en el ámbito escolar se encuentra en la base del debilitamiento de los vínculos de confianza necesarios para la constitución subjetiva. Es producto de las distintas formas de violencia que se experimentan en los espacios sociales compartidos y representa un quebrantamiento a la dignidad humana.

La violencia vivida o sufrida es una pérdida, una privación, un atentado a la integridad de la persona, del grupo y de la sociedad [...] puede conducir también a una percepción totalmente negativa de la experiencia humana, en general; es factor de des-subjetivación al punto de que, a menudo, después de haberla sufrido la vida parece imposible (Wieviorka, 2016, p.102)

Las prácticas de humillación que fundan la producción de los miedos en el espacio escolar establecen límites simbólicos para la conformación de su (auto) valía social y escolar necesaria para vivir plenamente el presente y proyectarse en el futuro.

b) La violencia física

Las violencias en la escuela se enmarcan en procesos más amplios de exclusión que inciden sobre la constitución de la subjetividad. Su abordaje involucra la comprensión de las transformaciones en las experiencias emocionales que median en las prácticas de convivencia.

En contextos de marginalidad urbana las juventudes se encuentran ante la dificultad de construir su propia valía social debido a ciertos imperativos basados en el exitismo y la posesión de bienes materiales como baluartes de la dignidad y el reconocimiento (Zabludovsky, 2011). Los frágiles cimientos que sostienen la conformación de una narrativa presente y futura trae aparejado prácticas de violencia que operan como una señal para ser mirados, identificados y visibilizados, en una intensa búsqueda por reafirmar su estima social (Kaplan, 2011).

Las narrativas estudiantiles permiten interpretar que las prácticas violencia que atraviesan las dinámicas institucionales escolares están en la base de la producción de los miedos que se experimentan en su interior.

Entrevistado: En tercer año un compañero que se llamaba Rodrigo le encantaba pelear. Tuvo muchos problemas acá y por suerte dejó de venir. Su ex novia que va a la otra división me dijo que tenía problemas con el padrastro que era violento con todos en su familia. Igual no se justifica que venga a la escuela a descargar su bronca [...] Era todo un tema cuando venía, porque buscaba todo el tiempo quilombo y no solo con los chicos que vienen a este curso [...] Yo no lo trataba ni bien ni mal. Si me decía algo, por más que no me gustaba, le hablaba tranquilo. No teníamos otra relación. A veces te miraba para provocarte y si vos le devolvías la mirada, te decía ¿“tenés algún problema”? y seguro que se armaba algo. Yo, que no me gusta tener problemas con nadie, preferí siempre bajar la mirada si me provocaba, miraba para abajo y listo.

Entrevistador: ¿Sabés por qué dejó de venir a la escuela?

Entrevistado: Porque se fue a vivir con los tíos a Mar del Plata. Lo sé por la chica que te conté. La madre a cada rato tenía que venir a hablar por los bardos que armaba Rodrigo acá. Parece que no lo podía contener y lo mandó con sus tíos.

[Estudiante Varón, 6to año]

La mirada puede convertirse en uno de los principales motivos de pelea. “Mirar mal” en ocasiones, va más allá de ser un acto de descortesía para transformarse en un gesto de hostilidad hacia el otro o de falta de respeto (Kaplan, 2013). La forma de mirar constituye un modo de afrontar situaciones de violencias e idear mecanismos de regulación de conflictos. Al respecto, se encuentra fuertemente investida de supuestos y apreciaciones valorativas que pueden desencadenar o evitar futuros enfrentamientos. El mantenimiento del control expresivo del estudiante como “hablar tranquilo” o “no devolver la mirada” es una estrategia de prevención ante la posibilidad de que un gesto disruptivo desencadene los “problemas”.

A la luz de la noción de *escena* esbozada por Goffman (2009), es posible interpretar que la forma de presentación hacia los demás dependerá de la información que deseamos transmitir dado que la misma contribuye a definir la situación de la interacción. Esta fachada deberá estar acorde con el escenario *-setting-* de lo contrario podrá generar una sensación embarazosa a los interlocutores. La impresión que el estudiante pretende ofrecer en este caso, puede entenderse como una forma de “atemperar cualquier expresión de riqueza, fortaleza espiritual o autorespeto” (Goffman, 2009, p. 23).

En este relato también se destaca la importancia de “mirar para abajo” como modo de transmitir reserva o miedo. En el encuentro cara a cara con el otro, la expresividad mediante el acto gestual adquiere significado dentro de un orden simbólico compartido en la interacción social. Coincidiendo con Le Breton (2010), los rostros no tienen significación propia en sí, sino que

son el resultado de “una negociación recíproca [...] sustentada en las palabras dichas, en los gestos y mímicas intercambiadas” (p. 108).

Las relaciones de violencia entre pares que están en la base de la producción de los miedos se encuentran ligada a las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan a la vida de las juventudes por fuera del espacio escolar. En las narrativas estudiantiles se afirma que debido a las diversas situaciones de peligro que conlleva transitar por el barrio, algunos jóvenes portan elementos tales como navajas o cuchillos para protegerse. La presencia de estos objetos en el espacio escolar provoca conflictos en la convivencia junto a los otros y, a su vez, puede poner en riesgo la permanencia en la institución.

Entrevistador: ¿Sentiste alguna vez miedo de alguien en la escuela?

Entrevistada: Antes sí, cuando era más chica sí, antes el colegio era heavy. Vos venías y estaban las pibas que no las podías ni mirar porque te pegaban directamente, algunas traían cuchillos a la escuela y te asustaban. No venían a estudiar, sino a armar bardo.

Entrevistador: ¿Y sabés por qué llevaban ese tipo de cosas a la escuela?

Entrevistada: Porque querían hacerse ver, onda, “mirá lo que te puede pasar”. *Entrevistador: ¿Y alguna vez te sucedió algo con eso?*

Entrevistada: No, por suerte no. Yo igual siempre trataba de que mi hermano o mi viejo me vengán a buscar, porque no sabés si te puede pasar algo afuera.

Entrevistador: ¿Y siguen pasando cosas así?

Entrevistada: No, ya no. A una de ese grupo la acusaron con la directora y llamaron a los padres y todo. Desde ese momento no se vieron más cosas así. En la escuela se habla de estas cosas, tenemos talleres de convivencia donde vienen de gente de afuera para hablarnos. También ayuda mucho que vos puedas contar si ves algo raro como lo que te conté al director o preceptor.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistador: ¿Sentiste o sentís miedo a alguien?

Entrevistado: Sí, una vez sentí miedo cuando un compañero me mostró un cuchillo, no era amigo mío, pero lo conocía hacía tiempo y me llevaba bastante bien, era un miedo de que si alguna vez pasaba algo podía sacar un cuchillo y hacerme daño, era un cuchillo así (hace gestos con las manos) y me lo mostró, encima en la escuela.

Entrevistador: ¿Y por qué te lo mostró?

Entrevistado: Para decirme: “no se metan conmigo que tengo un cuchillo”.

Entrevistador: ¿Qué pasó en la escuela, lo usó alguna vez?

Entrevistado: No. Me dijo que nunca lo iba a usar en la escuela, porque él venía a estudiar y no a pelear.

Entrevistador: ¿Pero lo traía habitualmente?

Entrevistado: Lo traía habitualmente, tengo entendido que supuestamente lo usaba por defensa, por si le llegaban a robar o si alguna vez se peleaba con alguien en la calle. Eso me dijo, lo que me generó miedo.

[Estudiante varón, 5to año]

Entrevistador: ¿Conocés situaciones de conflicto en el barrio que terminaron mal? Entrevistado: Sí, de vez en cuando se arma quilombo en la puerta o en la esquina de la escuela.

Entrevistador: ¿Y cómo se resuelven esos problemas?

Entrevistado: A veces separa alguien de la escuela, un adulto. Pero no siempre, porque a veces hasta que alguien aparezca la cosa ya pasó. Igual, al otro día, se trata de resolver, o sea, más si es una pelea entre chicos que vienen a esta escuela. Hacen reuniones con los padres, se busca llegar a acuerdos.

Entrevistador: ¿Crees que funcionan estas medidas?

Entrevistado: Sí, yo creo que, si no fuera así, un problema, una pelea empieza un día y no se termina más. Si nadie ayuda a hacerte entrar en razón, no se termina más.

Entrevistador: ¿Y qué sentís frente a estas situaciones de conflictos?

Entrevistado: Me preocupa, me da miedo. Porque uno nunca sabe si en algún momento te puede pasar a vos estar en un problema que termine así, con violencia.

[Estudiante varón, 6to año]

La modernidad se constituye bajo el régimen de visibilidad que estructura una manera de existir a través del ser visto (Cerbino, 2012). La lucha por “*hacerse ver*”, aun cuando ello implique llevar a cabo prácticas de violencia, expresa la necesidad de reivindicación de respeto y reconocimiento en un mundo social donde las condiciones materiales y simbólicas para desarrollarse son escasas. Mostrarse como violento o amenazante no solo opera como un medio para proyectarse frente a los pares generacionales a nombre de “*conmigo no te metas*” o “*mirá lo que te puede pasar*”. Es una forma de preservarse con vida ante el peligro que supone el ataque de pandillas o asaltos repentinos en su experiencia cotidiana.

Resulta interesante recuperar de estos relatos el lugar que se le atribuye a la intervención institucional por parte de los directivos, preceptores y/o docentes ante las situaciones de violencia que provocan miedo en su interior y alteran la construcción de los vínculos escolares. En ciertos casos, cuando estos actores institucionales son alertados sobre la portación de elementos como navajas o cuchillos, intervienen reuniéndose con los padres y los estudiantes con vistas a dirimir los conflictos mediante el diálogo y la construcción de acuerdos. En efecto, en contextos de violencias concatenadas donde se conectan la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico (Auyero & Berti, 2013), la escuela se constituye como un espacio de pacificación de los vínculos sociales reconocido y valorado por las y los entrevistados.

Entrevistador: ¿Alguna vez sucedió que en la escuela haya ocurrido conflictos por problemas que sucedieron en el barrio?

Entrevistado: Si pasó muchas veces, porque hay bronca entre pibes de distintos colegios o por problemas entre bandas. Por eso, muchas veces en la puerta se juntan y dicen: “vamos a darle”.

Entrevistador: ¿Y alguna vez te tocó a vos o algún compañero estar en una situación así?

Entrevistado: Sí. Hace dos años me tocó a mí, por una chica que salía conmigo. Yo no sabía que ella había sido novia de un pibe que para acá a la vuelta y que también viene a la escuela, pero a la tarde. Vino al mediodía cuando yo salí de clases, vino con otros pibes. Por suerte intervino el preceptor y el director del colegio. Se reunieron con nosotros y arreglamos las cosas. Yo sé que no tenía la culpa, que yo no le había hecho nada malo a nadie, pero eso no se lo podés a hacer entender a alguien que está sacado ¿entendés? Por eso, lo mejor que pudo pasar es que intervenga alguien neutral, un adulto que nos ayude a entender.

[Estudiante varón, 6to año]

La dificultad para constituir lazos significativos radica en ver al otro como fuente de peligro a la dignidad y/o a la integridad en lugar de visualizarlo como semejante. Frente a ello la escuela puede favorecer espacios de encuentros entre pares con vistas a producir lazos afectivos signados por el respeto y la confianza mutua.

De acuerdo con Reguillo Cruz (2003), cuando lo público pierde su fuerza articuladora, cuando el sentido de lo que significa la vida de los otros, las ideas de los otros y los proyectos de los demás, se disloca, las violencias se fortalecen. A este respecto, el hecho de compartir juntos el mismo espacio social no significa necesariamente estar unidos, cohesionados. La convivencia en ámbito escolar requiere necesariamente pensar a la constitución de los vínculos teniendo en cuenta las conflictividades latentes.

Una reflexión final

La escuela es un espacio público significativo donde participan individuos de una misma generación que comparten experiencias, conforman amistades, grupos de afinidad,

solidaridades, como así también relaciones conflictivas que devienen de vivir junto a otros diferentes.

El miedo a los otros que se estructura a partir de las experiencias de humillación y de las prácticas de violencia en el ámbito escolar establece límites simbólicos para la constitución de lazos afectivos significativos en un momento vital donde el reconocimiento, el respeto y la confianza de los pares generacionales son fundamentales para la construcción de la (auto) estima social.

La humillación entre pares se encuentra en la base de prácticas de aislamiento y sentimientos de vergüenza producto de una imagen negativa de sí mismo que se ha interiorizado. Siendo que somos necesariamente interdependientes, esta emotividad se encuentra ligada a la pérdida del sentido de la propia existencia al arrojarnos a una profunda soledad. Por su parte, la violencia física que tiene lugar ante la dificultad de constituir relaciones de convivencia basadas en el respeto mutuo interpela a la función de la institución escolar en torno a la pacificación de los vínculos que se tejen en su interior.

Las narrativas estudiantiles nos conducen a afirmar que el tránsito por el espacio escolar constituye una experiencia de intensa carga emocional. Aun con todas sus deudas pendientes, las heridas subjetivas provocadas por miedos que configuran las biografías juveniles pueden hallar en la institución escolar un ámbito propicio para ser reparadas. La intervención institucional, valorada por las y los entrevistados, se convierte en un soporte afectivo fundamental para construir una narrativa de sentido desde un *nosotros*.

Referencias bibliográficas

- Arevalos, D. H. (2020). *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas*. Tesis de doctorado no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *Trabajo, Consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers. Revista de Sociología* 62, 145-176.
- Bourdieu, P. (1991). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil (Primera)*. Quito: Santillana.
- Duschatzky, S. & Corea C. (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Delumeau, J. (2002). *El miedo en Occidente*. Madrid: Taurus.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2009) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp.13-28). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trott.
- Illouz, Eva (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.

- Kaplan, C.V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V. (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.). *La Escuela Media en Debate* (pp.179-192). Buenos Aires: Manantial.
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* 35, 95-103.
- Kaplan, C. V (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C.V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C.V. Kaplan (ed.). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp.211-21), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario: HomoSapiens.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9,117-128.
- Kaplan, C. V., & Krotsch, L. F. (2018). La Educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*. V (8), CLACSO, pp. 119-134.
- Kaplan, C. V. & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*, Ciudad de México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kaplan C.V. & Arevalos, D. H. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación FHUNMDP*, 193-208.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros: Ensayo de Antropología*, Buenos Aires: Letra viva.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires: Topia.
- Le Breton, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid: Siruela.
- Luna Zamora, R. (2010). La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales. En A. Scribano y P. Lisdero (Comp.). *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones* (pp.15-39). Córdoba: CEA-CONICET.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Mutchinick, A. (2016). Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Educación y Ciudad*. 31, 15-24.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Reguillo Cruz, R. (Marzo de 2003). Violencia y después. Culturas en reconfiguración. *Conferencia Culture and Peace: Violence, Politics and Representation in the Americas*, Universidad de Texas, Austin, 24-25 de marzo.
- Reguillo Cruz, R. (2006). Los miedos contemporáneos: sus laberintos, sus monstruos, sus conjuros. En J. M. Pereira y M. Villadiego (Eds.). *Entre miedos y goces. Comunicación, vida pública y ciudadanías* (pp.25-54). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15(1-2), 337-347.
- Wieviorka M. (2016). Salir de la violencia. Una obra pendiente para las ciencias humanas y sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Nueva Época*, Año LXI, 226, 89-106.

Zabludovsky, G. (2011). Los Procesos de Individualización y la Juventud Contemporánea. *Subje/Civitas. Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad*, 7, 1-20

Notas

¹ Darío Hernán Arévalos es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Es Profesor Adjunto de la Maestría en Política Educativa, Centro de Investigación en Política Educativa (CIPE) - Secretaría de Investigación, Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). En el Instituto Superior Daguerre se desempeña como Profesor Titular de la materia Psicología Educativa. dar.arevalos@gmail.com

² Carina Kaplan es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con postdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Es Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires es Profesora Adjunta Regular de la cátedra de Sociología de la Educación y tiene a cargo la cátedra de Teorías Sociológicas. Dicta cursos de posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Es consultora y asesora en organismos públicos a nivel nacional e internacional. kaplancarina@gmail.com

³ El trabajo empírico forma parte de la tesis doctoral: Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas (Arevalos, 2020). Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11881>

⁴ La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de 4 y 5 años del nivel inicial, 6 o 7 años de nivel primario (según jurisdicción) y 5 o 6 años de nivel secundario (según jurisdicción). En la Provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de 6 años.

⁵ “Ningunear” es un término coloquial que se utiliza cuando una persona es ignorada o no es tomada en consideración.

⁶ Se recupera la noción de soporte (Martuccelli, 2007) entendido como un conjunto heterogéneo de elementos que se despliegan a través de un entramado de vínculos e instituciones en virtud de los cuales los individuos construyen una narrativa de sentido. En efecto, los medios afectivos, materiales y simbólicos que estructuran la experiencia biográfica son los que nos permiten sostenernos frente al mundo.



GUILLERMO MAÑÉ
Serie "Efecto Coriolis"
Piezas torneadas de gres
2016-2018

Hacia una Educación intercultural crítica. Desafíos para una pedagogía decolonial en la formación de Profesores de inglés

Towards a critical intercultural education. Challenges for a decolonial pedagogy in English Teaching Programs

María Ines Blanc¹

Silvia Adriana Branda²

Marcela Calvete³

Resumen

La lengua inglesa como medio de comunicación internacional y el desarrollo de múltiples identidades culturales y lingüísticas en la comunidad global de habla inglesa presenta nuevos desafíos para la enseñanza de esta lengua a hablantes de otras, y también para la formación docente. Este trabajo tiene como propósito explorar una propuesta didáctica basada en el análisis crítico del cine de ficción, llevada a cabo en el programa de formación de profesores de inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nuestro principal objetivo es bucear en las posibilidades de la interculturalidad crítica como herramienta de la pedagogía decolonial. Desde este contexto, proponemos una formación intercultural crítica que priorice la valoración y el respeto por la diversidad y contribuya en los procesos de construcción social que eviten las miradas de subalternidad. Buscamos así desplegar una propuesta ética y de metas políticas para transformar las estructuras institucionales que aún mantienen las desigualdades.

Palabras clave: formación docente inicial; interculturalidad crítica; pedagogía decolonial

Abstract

The role of English as the language of international communication and the development of multiple cultural and linguistic identities in the global English speaking community presents new challenges for the teaching of English to speakers of other languages and consequently for teacher education. The purpose of this work is to examine a teaching proposal based on the critical analysis of fictional films developed in the English Teacher Education Program at Universidad Nacional de Mar del Plata. Our main objective is to analyze the possibilities of critical intercultural education as a tool of decolonial pedagogy. In this context, we propose a critical intercultural perspective that encourages respect for diversity and contributes to the processes of social construction that avoid subaltern looks. Thus, we seek to favor an ethical approach with political goals to transform some institutional structures that still preserve inequalities.

Keywords: initial teacher education; critical interculturalism; decolonial pedagogy

Recepción: 03/09/2021

Evaluación 1: 06/10/2021

Evaluación 2: 28/09/2021

Aceptación: 12/10/2021

Contextualización

La lengua inglesa - impuesta inicialmente por el imperio británico en sus colonias y expandida luego a partir del dominio estadounidense - ha ganado un nuevo rol al transformarse en un medio de *comunicación internacional*. En alrededor de setenta y cinco territorios el inglés tiene un estatus especial, ya sea como lengua nativa o como segunda lengua y se utiliza como lengua internacional o extranjera en el resto del mundo. Tal incremento ha cambiado el equilibrio de fuerzas dentro de la lengua puesto que, en la actualidad, el número de usuarios de inglés como segunda lengua o lengua extranjera supera ampliamente al número de nativos (Crystal 2003; Caamaño y Calvete, 2020)

Graddol (1997) sostiene que la lengua inglesa se ha ido incorporado en sus diferentes formas a la vida social de los lugares donde se la emplea, diferenciándose de manera progresiva de la lengua utilizada en su punto de origen (Caamaño y Calvete, 2020). Esto dio lugar a lo que se conoce como “nuevos ingleses”, básicamente en antiguas colonias como aquellas del sur y sudoeste asiático y el Caribe que exhiben la más amplia variedad de identidades, negadas a aceptar los modelos coloniales hegemónicos. El siglo XXI nos pone de frente a una lengua inglesa que debe aceptar y negociar su pluralidad ante una comunidad global cada vez más acentuada (Graddol, 1997; Warschauer, 2000 y Canagarajah, 1999).

Este contexto presenta nuevos desafíos para la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas y sin dudas para la formación de docentes. Por este motivo, exploramos y proponemos un abordaje para la formación desde la interculturalidad crítica. Esto permite enfocarnos no solo en la diversidad y sus diferencias, sino que también sirve como herramienta en los procesos de construcción social que eviten las miradas de subalternidad. Pensamos que este tipo de abordajes deben estar presentes en la formación de Profesores de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. El enfoque propuesto desafía el mito, aún persistente en algunos contextos sociales y educativos, de que algunas modalidades lingüísticas son en cierta manera superiores a otras, o de que las variaciones de una lengua son copias defectuosas de las reconocidas como estándares, por consiguiente, considera a todas como legítimas. Acordamos con Canagarajah (1999, 2005, 2006) que la toma de conciencia sobre la existencia de variedades de inglés en diferentes contextos culturales contribuirá a la multiplicación de estándares. (Caamaño y Calvete, 2020; Banfi y Lummato, 2012).

Es así que la exploración, el diálogo, la mirada consensuada en diversas modalidades de la lengua transformará el tránsito desde una mera coexistencia del idioma inglés, en el marco de otra cultura no hegemónica, hacia un formato enriquecedor de convivencia en el que el conflicto se transforma no en un problema sino en un elemento de crecimiento tanto

comunitario como personal en pos del bienestar emocional creativo (Pareja de Vicente, 2017). Walsh (2005) sostiene que la sensación de que la riqueza de la diversidad y la construcción de sociedades interculturales que tiene que ver con la supervivencia pacífica en el futuro desarrollo de la humanidad, parece una utopía. Lo que debemos considerar es que la interculturalidad debe construirse, buscarse intencionalmente y la mirada decolonial puede ser la herramienta de interpretación de las relaciones de saber - poder- ser que afloran a partir de nuestra propuesta. En esta dirección, proponemos un trabajo con producciones cinematográficas que promuevan la motivación del aprendizaje de la lengua sin desligarse de las cuestiones culturales y territoriales que acompañan a todo acto de comunicación.

Marco Conceptual

La interculturalidad y la enseñanza de la lengua inglesa

Estamos atravesando un extenso período de globalización cultural donde la tecnología en red define a la interculturalidad en el marco de un proceso social y educativo interactivo y complejo que debe ir en pos de la valoración positiva de la diversidad cultural (Pareja de Vicente, 2017). En América Latina, especialmente en la región andina, existe una nueva atención a la diversidad cultural que, en países como Bolivia y Perú ha tomado estado de reconocimiento jurídico. Se hace presente la idea de interculturalidad como forma de promoción de relaciones positivas que hagan frente a la exclusión, la discriminación y el racismo. Por lo tanto, se considera a la concientización de las diferencias como parte del todo cultural, fundamental para la construcción de una democracia plural, igualitaria y obviamente más justa. En palabras de Walsh:

[...] la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Walsh, 2005: 4)

Es decir, la interculturalidad busca romper con la hegemonía de una cultura dominante y otra u otras subordinadas, reforzando las identidades que han sido excluidas, para construir en la cotidianidad la legitimidad de todos los grupos sociales en una convivencia respetuosa (Walsh, 2005). En lo que refiere a educación y en el caso que nos ocupa, la autora comparte la idea de desarrollar las clases desde este lugar constitutivo, de una manera crítica y central en una forma de reconocimiento a prácticas y saberes fundados en aspectos tan centrales como el respeto, la igualdad y el reconocimiento de las diferencias para la convivencia democrática.

Dentro de esta concepción de interculturalidad podemos ubicar otros términos que permiten, a su vez, definir conceptos afines como el de *multiculturalidad* que es principalmente descriptivo y se refiere a las culturas que se agrupan en un espacio determinado. Por ejemplo, las comunidades minorizadas en Estados Unidos como la población afroamericana o los pueblos originarios coexisten con grupos de inmigrantes e incluso con minorías involuntarias, como las denomina Walsh (2005), como los puertorriqueños y chicanos o los blancos provenientes de Europa. Los contextos políticos donde se plantea esta multiculturalidad suelen ser bastante diversos dependiendo de los distintos países en los que ocurre, están guiados por las demandas de los grupos subordinados dentro de la sociedad nacional por tratos o derechos especiales, como respuestas a la exclusión en la búsqueda de lo propio por justicia e igualdad. Por otra parte la *pluriculturalidad*, típica de América Latina se emplea en referencia a una situación tanto histórica como actual cuando varias culturas conviven en un territorio, los pueblos indígenas y negros que han convivido por siglos con blancos y mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, así como la resistencia cultural. La distinción entre lo multi y lo pluri es mínima, es sutil “En la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa” (2005, Documento UNICEF de Perú, p. 5). La diferencia radica esencialmente en que la multiculturalidad indica formas de organización social yuxtapuestas (Touraine, 1998).

En la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional, la interculturalidad demanda una reconceptualización de la relación entre lenguaje y cultura y un abordaje multidimensional que incluya a las culturas de las variadas comunidades que utilizan la lengua. Este enfoque se caracteriza, además, por el respeto de las normas culturales y necesidades del estudiantado para lo cual los docentes deben permanentemente atravesar fronteras que les permita negociar culturas y discursos en pugna. Kumaravadivelu (2003) alude a la importancia de la decolonización de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas. Luego de explorar en diferentes países los métodos que han prevalecido en la enseñanza del inglés, signados por profundos rasgos coloniales, este autor desarrolló la idea de post-método como una alternativa a los viejos paradigmas de enseñanza de esta lengua (Caamaño y Calvete, 2020). Su propuesta invita a profesores y profesoras de inglés a hacer uso de sus saberes sociales, profesionales y experienciales para construir una pedagogía que se adecue a los contextos específicos en los que se desempeñan (Kumaravadivelu, 2003).

Giro decolonial, interculturalidad y territorio

El giro decolonial se ocupa de las implicancias que las relaciones de poder establecidas durante las experiencias históricas de sumisión colonial tienen en las vidas actuales de los pueblos que han sido colonizados y de quienes han sido colonizadores. Catherine Walsh (2005) recupera los trabajos de Freire y Fanon. Considera a la educación decolonial como un sitio de lucha continua en donde se pueden hacer visible, identificar y alentar formas alternativas de pensar, vivir y ser. Por lo tanto, el objetivo de la pedagogía decolonial es cuestionar, desplazar

y subvertir conceptos y prácticas dejadas por la herencia colonial con el propósito de intervenir, construir, crear y liberar por medio de prácticas decolonizadoras.

En este mismo sentido Estermann plantea,

[...] podemos reconocer y clarificar los conceptos involucrados y discernir entre posturas más o menos “ingenuas” o “celebratorias (de un posmodernismo celebratorio, tomado de Boaventura Dos Santos 2005)” de la interculturalidad/descolonización, por un lado, y posturas “críticas” y “emancipadoras”, por otro lado (Estermann, 2014: 1).

Esta cita nos lleva directamente a la idea de que no hay postura crítica que no sea política, sin riesgo de pasar por ingenuos o por usuarios de modas y no de compromiso epistémico, ontológico y ético. Granados Beltrán (2016), por su parte, nos provoca a enfrentarnos con este panorama mencionando que el giro decolonial aspira a consolidarse como un proyecto en sí mismo. De esta manera, el argumento decolonial no solamente se propone analizar las formas en las que la modernidad ha dispersado los modelos políticos y económicos de Estados Unidos y Europa occidental especialmente, hacia otras regiones del mundo, sino también, desde esa comprensión, actuar en consecuencia, decolonizando ética y políticamente las múltiples formas de conocimiento, esperanzas y formas de vida que surgen de las comunidades subalternas.

El autor plantea también un contraste en las formas de abordaje que realizan los teóricos decoloniales y los poscoloniales. Entendemos que los decoloniales adscriben a los resultados del colonialismo sobre las actuales configuraciones sociales de América Latina y el Caribe, mientras que el postcolonialismo pone énfasis en cómo los acontecimientos históricos han guiado las presentes condiciones en Asia y África. Es decir, mientras el decolonialismo hace foco en las consecuencias de un pasado colonial, el poscolonialismo considera al colonialismo como causa de los problemas actuales (Granados Beltrán, 2016). Consideramos esta distinción más de tipo semántica que real, ya que en ambos casos las consecuencias de los dos formatos se ven plasmadas socialmente. En referencia a la interculturalidad, Granados Beltrán plantea enfocarnos en el reconocimiento de la diversidad y de las diferencias y esforzarnos por la inclusión de diferentes grupos a través del diálogo y la tolerancia.

Conceptos tales como la interculturalidad funcional han servido a las políticas neoliberales para esconder el uso de los términos como multiculturalismo e inclusión sólo con el propósito de ejercer control y mantener el orden especialmente en aquellos conflictos donde los territorios de los colonizados se ven expoliados en sus recursos naturales. Es un *hacer como que* para preservar de manera escondida la hegemonía sobre esos territorios y recursos, aliándose con algunos de los representantes de esos pueblos, pero manteniendo el poder colonial económico y la subalternidad de esa población.

Granados Beltrán (2016) también menciona el trabajo de Franz Fanon, un psiquiatra originario de Martinica en las Indias Occidentales, que se involucró con los temas de racismo

que surgieron luego de que Francia colonizara las islas y que se ha visto perpetuado por los dos grupos, los franceses y los descendientes de esclavos que fueron llevados desde África para trabajar en las plantaciones. Justamente por su profesión se centró en estudiar a través del método sociogenético, la manera en que la gente blanca deshumaniza a la gente de color al incorporar ideas de inferioridad basadas en el poder colonial ejercido sobre ellos. Pero en un sentido más complejo esa noción de racismo también involucra a personas de color que se discriminan entre ellas mismas dado que el racismo se entrelaza con la discriminación por clase social, con cuestiones de chauvinismo y capitalismo.

Por otra parte, la pedagogía de Paulo Freire está vinculada con una mirada política y considera a la educación como la posibilidad de las personas para ejercer una lectura crítica del mundo que permite generar cambios en lugar de acomodarse a la realidad sin cuestionamientos. Para Freire esta educación, basada en la práctica crítica que constituye un continuo proceso de acción y reflexión, es liberadora (Granados Beltrán, 2016).

Si la posibilidad de reflexión sobre sí, sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a un no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso. (Freire 2002:3).

Lo que Freire propone es una educación que aspire al desarrollo de un individuo comprometido con su posición en el mundo. La subalternidad existe porque existen individuos susceptibles de sentirse menos que otros y, por lo tanto, asumimos el desafío de trabajar a través de películas estos temas que nos muestran rasgos de estos conceptos teóricos que hemos planteado.

Desarrollo

Experiencias de valor en el campo de la educación y la sociedad

La formación del profesorado no puede ignorar el rol del inglés como lengua de comunicación internacional y el desarrollo de diversas comunidades lingüísticas y culturales. Tampoco puede desatender el legado de las relaciones de poder establecidas durante las experiencias coloniales que dieron lugar a la transformación del inglés en lengua global y por lo tanto demanda abordajes interculturales críticos. Walter Mignolo (2015) propone el desprendimiento y el desaprendizaje frente a la llamada modernidad; sostiene que la construcción de la otredad latinoamericana es una característica de la modernidad y que la posmodernidad continúa ocultando la colonialidad. La globalización como una característica de la colonialidad no puede vincularse a ningún país en particular. Sin embargo, mantiene una lógica universal desde el Atlántico Norte (es decir, el norte de Europa y América del Norte) hacia el exterior, generalmente representada en la incidencia de organizaciones multilaterales

en los llamados países del *tercer mundo*, por ejemplo, la OCDE (Organización para Cooperación y desarrollo económicos) y su influencia en las políticas educativas en América Latina.

Nos proponemos entonces examinar una línea de trabajo basada en la problematización del cine de ficción que permita visibilizar esta diversidad, contribuir al desarrollo de relaciones interculturales en las que prime el diálogo, el respeto y permita el desaprendizaje y el desprendimiento al que refiere Mignolo. Este abordaje se fundamenta en la certeza de que además de adquirir sólidos conocimientos de la lengua y de las culturas en la que la lengua opera, es fundamental que los futuros educadores sean formados como “intelectuales transformadores” (Giroux, 2003:144) a fin de que puedan abandonar el rol tradicional de reproductor de culturas hegemónicas.

En esta sección exploraremos propuestas de intervenciones didácticas concretas con producciones cinematográficas muy disímiles entre sí llevadas a cabo en la cátedra Comunicación Integral del programa de formación de profesores de inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los filmes seleccionados son: *East is East* (Channel Four Films, 1999), *London River* (Cinema Libre Studio, 2009) y *Outsourced* (Shadow Catcher, 2006).

East is East (1999) es una producción coral británica dirigida por el irlandés Daniel O’Donnell y basada en la obra de teatro autobiográfica de Ayub Khan-Din. Esta película desentraña cuestiones de identidades diaspóricas en una sociedad postcolonial dividida a través de las experiencias y conflictos de una familia de origen pakistaní en un barrio de clase trabajadora en Salford, en el Gran Manchester, durante el año 1971. Con un guión impregnado de humor sarcástico, la historia de Khan-Din arroja luz sobre las experiencias de minorías étnicas en el Reino Unido y pertenece a la tradición del Realismo Social británico caracterizado por un estilo depurado y sintético que trata de forma realista temas sociales. Este tipo de producciones están frecuentemente ambientadas en contextos urbanos de vulnerabilidad, exploran las experiencias de la clase trabajadora e incluyen personajes con vidas complejas. Sus protagonistas usualmente tienen fuertes acentos regionales y trabajos no calificados.

Los jóvenes de *East is East* intentan romper con las tradiciones de su padre, para quien su inmigración no ha significado el olvido de los ritos religiosos y las leyes familiares con los que creció en su Pakistán natal. Lejos de presentar una mirada condenatoria a la cultura musulmana, la trama apunta a mostrar los conflictos culturales y generacionales en el seno de una familia anglo-pakistaní. Los personajes y el argumento surgen de la propia historia familiar del escritor Ayub Khan-Din, lo que significa que no intenta establecer generalizaciones sobre la comunidad musulmana o pakistaní en el Reino Unido (Olden, 1999). De todos modos, la desafiante actitud de los hijos de la familia Khan frente a los deseos de su padre, podría interpretarse como un comentario social sobre la construcción de la identidad británica. Los chicos se encuentran en un punto de cruce de la representación diaspórica en tanto no se muestran interesados en el legado cultural de sus ancestros y constituyen una nueva generación de británicos postcoloniales que ya no pueden ser definidos por su etnicidad.

Antes de la proyección, se reflexiona sobre la elección del título elegido para la película que alude a “The Ballad of East and West”, escrita en 1889 por el narrador y poeta británico Rudyard Kipling, conocido por sus cuentos infantiles, sus relatos y poemas sobre los soldados británicos en la India y la defensa del imperialismo occidental. Éste resulta un apropiado punto de partida para explorar algunas cuestiones relacionadas con la inmigración, la etnicidad y la formación de identidades en el Reino Unido. Secciones del texto de Oakland (2019) *British Civilization* y artículos periodísticos son utilizados como soporte para dicho análisis. Una cita extraída de una entrevista a Khan-Din invita a reflexionar sobre el carácter autobiográfico del film con el propósito de evitar la construcción de estereotipos y prejuicios o la intolerancia hacia los otros.

Luego de ver la ficción, y una vez identificados los personajes y el argumento, el alumnado es alentado a examinar las dificultades y los conflictos que enfrentan los distintos miembros de la familia en un barrio humilde de Salford en 1971. La época coincide con la guerra de secesión de Pakistán Oriental que dio lugar a la creación de Bangladesh y los discursos racistas del político conservador Enoch Powell que aumentaron la violencia hacia los inmigrantes. Aunque desafía los elementos opresivos de la cultura tradicional pakistaní, también explora los desafíos experimentados por las comunidades étnicas minoritarias que no parecen ser muy diferentes a los que deben hacer frente en la actualidad, no solo en el Reino Unido sino en la mayor parte del mundo. Se promueven conversaciones que apuntan a develar los prejuicios sociales, el racismo, los conflictos culturales, las brechas generacionales.

Estos momentos de reflexión e intercambio acerca de los sentidos que despliega la historia en el grupo de estudiantes constituyen una oportunidad de negociación en las que los pensamientos, lecturas, opiniones se unen y se entran con las de otros. Los sentidos que se producen en ese encuentro, cuando entran en contacto con las interpretaciones de sus compañeros, pueden generar nuevos sentidos y por lo tanto constituyen espacios absolutamente necesarios. Después de estos intercambios se proponen actividades creativas escritas u orales que invitan a profundizar y reflexionar sobre algunas temáticas o conceptos. En este caso se plantea un juego de roles. Es decir, una actividad de simulación en las que se les pide que asuman el rol de personajes reales o ficticios y que hablen y se comporten de la misma manera que lo harían estas personas. En los cursos de lenguas extranjeras, los juegos de roles proporcionan situaciones concretas para practicar las estructuras y el lenguaje de forma natural y realista y pueden involucrar grupos pequeños o una clase completa. En este caso en particular de profesores de inglés en formación se aspira a que la interpretación de los roles lleve a experimentar las sensaciones y pensamientos de otros individuos y que permita el desarrollo de habilidades interculturales. Cada estudiante debe hacer las averiguaciones pertinentes y preparar su participación en un panel de televisión británico en el cual representantes de la diáspora asiática, artistas y académicos discuten cuestiones relativas a la sociedad multiculturalidad y sus múltiples identidades.

Aunque dirigida por el director franco - argelino Rachid Bouchareb, *London River* (2009) también se inscribe en la corriente del cine realista británico que ha tenido como exponentes a

realizadores críticos como Stephen Frears, Mark Herman o Ken Loach, entre otros. Es una película filmada en Londres centrada en la odisea de dos personajes antagónicos unidos por una misma causa. Elisabeth, una madre inglesa cristiana residente en la isla de Guernsey y Ousmane, un padre musulmán originario de la República de Mali que vive en París, convergen en la desesperada búsqueda de sus hijos con quienes han perdido contacto después de los atentados terroristas perpetrados al sistema público de transporte del 7 de julio de 2005 en el que murieron más de 50 personas y cientos resultaron heridos. Juntos rastrearán la ciudad unidos por la esperanza de que sus hijos sigan vivos y en ese camino la mujer irá superando sus prejuicios.

La película se aparta del sensacionalismo de las notas periodísticas para concentrarse en el drama individual de los personajes. Bouchareb se sirve de la interacción y la relación de verdadero afecto y respeto mutuo que gradualmente establecen Elisabeth y Ousmane para examinar la cuestión inmigratoria y el multiculturalismo. Al mismo tiempo, *London River* es una película sobre la comunicación e involucra un viaje lingüístico entre el inglés, el francés y el árabe. Las actividades propuestas previas a la proyección del largometraje apuntan a familiarizar a la audiencia con el espacio y el contexto sociohistórico en el que se desarrollan los hechos, el vocabulario predominante y la filmografía de Rachid Bouchareb caracterizada por invitar a la reflexión y por abordar nociones de inmigración y multiculturalismo. Se piensa la clase, a decir de Gerbaudo (2011: 237), como un “recorrido cercano al hipertexto”, con “envíos” a otros trabajos con los que los textos entran en diálogo (Gerbaudo, 2011: 173).

Luego de la proyección se proponen discusiones sobre los temas abordados en el film como las relaciones interculturales, la islamofobia, las múltiples consecuencias del terrorismo. Asimismo, se problematizan aspectos relacionados con la representación de la cartografía de Londres en sus complejidades espaciales y sociales, de los espacios urbanos y rurales y de lo público y lo privado. Resulta de especial interés también el análisis del contexto de producción y las consecuencias sociales. Estrenada cerca del 5° aniversario de los atentados de julio de 2005, la película sin duda refleja los valores, ideologías y preocupaciones de los realizadores y de la sociedad en la que están inmersos, pero también puede producir efectos sociales como derribar mitos o prejuicios, examinar cuestiones de importancia global o concientizar sobre problemáticas políticas y sociales que valen la pena explorar. Además de los espacios de intercambio que promueven el pensamiento crítico en esta ocasión se proponen actividades escritas que apuntan a vincular al grupo con el texto audiovisual desde otro lugar. La propuesta consiste en una intervención textual en la que los estudiantes deben escribir una entrada de un diario personal desde el punto de vista de uno de los personajes del largometraje.

En su obra *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, Pope (2003) afirma que la escritura creativa de intervención textual surge de la pregunta ¿y si el texto fuera diferente? Mediante la interacción y la invención, el lector participa más activamente de la interpretación del texto. Leer en este contexto se convierte en una cuestión de producción: leer es también reescribir. Este tipo de implicación con el texto, como sugiere

Pope (2003), establece un vínculo entre autor y lector en una relación de coautoría. La intervención textual se basa en tres conceptos interrelacionados. En primer lugar, los usuarios realizan elecciones lingüísticas a expensas de otras alternativas. Por otro lado, todas las elecciones constituyen un tipo de diseño, lo que significa que cada elección es significativa. Por último, Intervenir en un texto base para crear uno nuevo ofrece posibilidades de explorar tanto sus propias elecciones como las del autor original. Queda claro entonces que la intervención textual es un ejercicio que desde el punto de vista lingüístico presenta múltiples ventajas. Es una oportunidad para comprender mejor el texto, pero también para desarrollar habilidades de escritura y ampliar el campo semántico. Pero en este caso en particular, también contribuye al desarrollo de habilidades de empatía, es decir la capacidad para entender las necesidades, los sentimientos y los problemas de los demás, permitiendo ponerse en el lugar del otro y compartiendo sus emociones. Al tener que ponerse en el lugar de los personajes de la película, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre la singularidad de cada individuo, con historias de vida, educación y visiones del mundo diferentes. Consideramos que ser capaz de “ponerse en los zapatos del otro” permite entender motivaciones, conductas, emociones y formas de pensar.

Outsourced (2006), dirigida por John Jeffcoat, es una comedia clásica de descubrimiento con conflictos interculturales y romance. Cuenta la historia del gerente de un *call center* estadounidense, Tom Anderson, que se ve forzado a mudarse a la India a entrenar a su reemplazante cuando el departamento en el que trabaja es externalizado para rebajar costos. La incomodidad inicial producto del shock cultural le impide lograr sus objetivos laborales hasta que una de las empleadas, Asha, le advierte que tiene que aprender sobre la India. A medida que Tom se va sumergiendo en la nueva cultura sus relaciones personales mejoran y tienen un efecto positivo en su trabajo. Los cineastas usan la historia del protagonista como punto de partida para examinar el efecto de las diferencias culturales en el amor, el trabajo y la amistad como así también el impacto de la globalización en la identidad nacional y personal.

Antes de ver el film se realizan actividades con la finalidad de activar conocimientos previos, reflexionar sobre las comunicaciones interculturales y los sentimientos etnocéntricos de superioridad cultural, problematizar el fenómeno contemporáneo de externalización de costos de las empresas y averiguar sobre los lugares que forman parte del escenario de la producción. Una vez más se apela a la lectura e interpretación de textos de diversas características que entrarán en diálogo con la película.

Las actividades post- proyección apuntan a la problematización de las representaciones del encuentro de las dos culturas en la ficción. Todas las formas de representación son selectivas en el sentido que no pueden revelar cada aspecto del mundo mental o sensorial. De la misma manera que la percepción es selectiva, las diferentes formas de representación involucran elecciones sobre qué incluir y cómo hacerlo. Los cineastas han adoptado una posición particular de las culturas de la India y de los Estados Unidos y las han representado en consecuencia. Las elecciones que han realizado han sido mediadas por sus valores y sus visiones del mundo y es necesario tenerlas en cuenta al momento del análisis. Interesa

examinar, además, las maneras en la que el protagonista masculino se libera paulatinamente de sus actitudes etnocéntricas y logra superar los desafíos que involucra la comunicación intercultural, cómo ese traslado se transforma en un viaje de descubrimiento de la cultura anfitriona y de la propia y en una oportunidad de transformación en un ser humano más respetuoso de la diversidad con capacidad para valorar aspectos ajenos a su cultura. El largometraje también constituye una oportunidad para visibilizar las diferentes variedades de inglés habladas en el mundo, los cambios que van experimentando los roles de género y los valores corporativos de las empresas en relación a sus empleados y los beneficios económicos. También en este caso se proponen varias posibilidades de intervención en el texto. Se invita a los estudiantes a elegir una opción a partir de una lista de posibles intervenciones. Pueden, por ejemplo, proveer un final alternativo, escribir el argumento de una secuela o una precuela, darle voz a un personaje a partir de un nuevo diálogo, una carta o una entrada a un diario personal, agregar una escena o cambiar el formato construyendo una tira cómica, un collage, un poema, entre otras opciones.

Hasta aquí hemos explorado y presentado la propuesta de trabajo co-construida desde la cátedra en cuestión y con los estudiantes del Profesorado de Inglés. A nuestro entender, estos abordajes estimulan el trabajo desde la interculturalidad sostenidos y acompañados por la enseñanza de la lengua inglesa y por los espacios de diferentes culturas que dan marco a la oportuna selección de los films.

Conclusiones

Consideramos que la exploración realizada a partir de una propuesta didáctica de utilización de películas como recursos que promueven la reflexión crítica en torno al interculturalismo, da cuenta de la relevancia y necesidad de este tipo de análisis en la formación de Profesores/as de Inglés. Sostenemos que los futuros docentes deben habitar la escuela desde un lugar que permita transformar-se socialmente que convoque a pensar “la alteridad, no como un obstáculo, sino como la presencia insoslayable de la diferencia” (Sinisi, 1999) que nos invita a cuestionar nuestras representaciones en cuanto a nosotros y los otros.

Promovemos un abordaje de los textos fílmicos como parte de las prácticas de consumo cultural propias de una sociedad. Siguiendo a Henry Giroux (2002) propongamos una tarea deconstructiva, centrada especialmente en el cuestionamiento ideológico y en el señalamiento de los emplazamientos políticos que las películas producen, poniendo énfasis en los mecanismos de identificación que apuntan a la producción de identidades de clase, etnia, cultura y género. La propuesta de Giroux no pasa por seleccionar lo que se debe ver, sino más bien por proporcionar nuevas lecturas sobre lo que habitualmente se ve. Nos interesa el modo en el que el cine opera sobre nosotros, sobre nuestras creencias, sentimientos, identificaciones y construcciones del mundo. Las reflexiones y diálogos en el aula constituyen la base para la construcción de nuevos conocimientos. En este contexto, la clase es un *sitio de lucha* en el cual los significados son negociados. El educador británico Len Masterman (1989), plantea que la

educación mediática involucra aprendizajes colaborativos puesto que el aprendizaje individual es favorecido, no por la competencia sino a través del acceso a las percepciones, interpretaciones y recursos de todo el grupo.

Sostenemos que el giro decolonial nos da las herramientas para penetrar nuestra mirada onto y epistemológica en referencia al tema analizado. A través de la propuesta explorada se pone de manifiesto la voluntad de generar al interior de la materia y con el grupo de estudiantes, un clima de discusión y creatividad que permita construir una mirada intencional de la concepción intercultural. De esta forma, cerramos este artículo alentando a la comunidad educativa a diseñar experiencias que busquen promover el aprendizaje de la lengua inglesa contextualizando las cuestiones territoriales y culturales de los actos comunicativos.

Referencias bibliográficas

- Bréhat, J; Faivre, B; de Braconier, M (productores) y Bouchareb, R. (productor y director). *London River* (2009). Francia/ Reino Unido: Cinema Libre Studio.
- Banfi, C. y Iummato, S. (2012): La relación teórico-práctica en Gramática y Lingüística. En: *Lenguas Vivas, Nro 8, pp. 71-77.*
- Caamaño, A y Calvete, M. (2020). La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional desde la perspectiva de las políticas culturales y lingüísticas. En: *Entramados: educación y Sociedad. Vol.7. N° 8.* <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4546>
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.
- Canagarajah, A. S. (2005) From Babel to Pentecost: Postmodern Glottoscapes and the Globalization of English. En: *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant. FAAPI Conference Proceedings.*
- Canagarajah, A. S. (1999) The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued by *the National Council of Teachers of English*. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20456910?uid=3737512&uid=2&uid=4&sid=21102448561547>
- Crystal, D. (2003) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Sousa Santos, B. (2005) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce
- Esterman, J. (2014) Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Polis. En: *Revista Latinoamericana, Volumen 13, N° 38, 2014, p. 347-368.* Santiago de Chile.
- Freire, P. (2002) *Educación y cambio*. cuco@argentina.com
- Gerbaudo, A. (2011) La lengua y la literatura en la escuela secundaria. Capítulos: “El docente como autor del curriculum: una reinstalación teórica y política necesaria”, “La clase (de lengua y de literatura) como envío”, “Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)”. Santa Fe-Rosario: UNL y Homo Sapiens.
- Giroux, H. (2002). *Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics*, Wiley-Blackwell

- Gorai, T. (productor) y Jeffcoat, J. (director). *Outsourced* (2006). Estados Unidos de América: ShadowCarter Entertainment.
- Granados Beltrán, C. (2016) Critical Interculturality. A path for Pre-service ELT Teachers. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura vol.21 no.2 May/Aug. 2016* Medellín (Colombia) <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v21n2/v21n2a4.pdf>
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century* (Vol. 29). The British Council. <https://doanbangoc.files.wordpress.com/2012/07/the-future-of-english.pdf>
- Kipling, R. (2019) “The Ballad of East and West” en *Barrack-Room Ballads And Other Verses*. Reino Unido, Methuen And Co. Ltd. (publicación original 1889)
- Kumaravadivelu, B. (2003) A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes, Vol 22 N° 4 pp.539-550*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Masterman, L. (1989). “Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles” In: *Center for Media Literacy*. http://www.medialit.org/reading_room/article134.html#bio
- Mignolo, W. (2015) *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2014)* Barcelona: CIBOD
- Oakland, J (2019) *British Civilization*. Londres/ New York: Routledge.
- Olden, M. A (1983). Quick Chat with Ayub Khan-Din. www.kamera.co.uk
- Pareja de Vicente, D (2017) Actitudes y concepciones pedagógicas hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario: un estudio con alumnado de grado de educación primaria. Tesis Doctoral. Repositorio de la Universidad de Málaga <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/15676>
- Pope, R. (2003) *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London/New York: Routledge.
- Sinisi, L. Capítulo VIII. en Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (1999): *De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA
- Touraine, A. (1998) *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Udwin, L. (productora) y O’Connel, D. (director). (1999). *East is East*. Reino Unido: Channel Four Films.
- Walsh, C (2005) *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación Lima Perú, con apoyo de UNICEF
- Warschauer, M. (2000) *The Changing Global Economy and the Future of English Teaching*. <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/global.html>.

Notas

¹ María Inés Blanc es Profesora e investigadora del Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades (UNMdP), se desempeña como Adjunta a cargo de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Geografía. Co-Directora del Grupo de Investigadores en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Profesora y Licenciada en Geografía y Especialista en Docencia Universitaria, Doctoranda en educación, investigación narrativa de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. miblanfacultad@gmail.com

² Silvia Branda es Profesora y Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades. Directora del Grupo de Investigación en Idiomas y Formación docente (GIIEFOD), del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en

Educación (CIMED). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Magister en docencia Universitaria (UNMDP). Especialista en docencia Universitaria (UNMDP). Profesora de Inglés (UNMDP). branda.silvia@gmail.com

³ Marcela Calvete es Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria. Docente – Investigadora Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente” (GIEFOD). Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIME). Maestranda en la Enseñanza de Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Rosario. marcelacalvete@gmail.com



GUILLERMO MAÑÉ

Serie "Efecto Coriolis"

Piezas torneadas de gres

2016-2018

Las reformas como problema educativo: una mirada conceptual e histórico-política

Reforms as an educational problem: a conceptual and historical-political approach

Jorgelina Méndez¹

Resumen

El estudio de las reformas educativas es un campo de entrecruzamiento entre la Historia de la Educación y la Política Educativa de allí que, el presente trabajo, parte de una serie de interrogantes con la intención de aportar al análisis y problematización de las reformas educativas en perspectiva histórica. Para ello, es preciso preguntarse: ¿Cómo concebir las reformas educativas? ¿Cómo se relacionan las reformas nacionales con los procesos globales? ¿Quiénes elaboran las reformas educativas? ¿Qué relaciones se producen entre el campo político y el campo intelectual al momento de elaborar las reformas? Para ello se conceptualizarán a las reformas en tanto políticas educativas históricamente situadas pero también insertas en un contexto internacional y en una agenda global. Asimismo, el análisis se centrará en el "reformador" en tanto traductor y hacedor de estos procesos.

Palabras clave: reforma educativa; reformadores; internacionalización; política educativa; historia de la educación

Abstract

The study of educational reforms is a field of intersection between the History of Education and Educational Policy, hence, the present work starts from a series of questions to contribute to the analysis and problematization of educational reforms in perspective historical. To do this, it is necessary to ask: How to conceive educational reforms? How are national reforms related to global processes? Who elaborates the educational reforms? What relationships are produced between the political field and the intellectual field at the time of elaborating the reforms? For this, reforms will be conceptualized as historically situated educational policies but also inserted in an international context and a global agenda. Likewise, the analysis will focus on the "reformer" as translator and maker of these processes.

Keywords: educational reform; reformers; internationalization; educational policy; history of education

Recepción: 16/10/2021

Evaluación 1: 05/11/2021

Evaluación 2: 19/11/2021

Aceptación: 2/12/2021

Introducción

El estudio de las reformas educativas es un campo de entrecruzamiento entre la Historia de la Educación y la Política Educativa de allí que, el presente trabajo, parte de una serie de interrogantes con la intención de aportar al análisis y problematización de las reformas educativas en perspectiva histórica. Para ello, es preciso preguntarse: ¿Cómo concebir las reformas educativas? ¿Cómo se relacionan las reformas nacionales con los procesos globales? ¿Quiénes elaboran las reformas educativas? ¿Qué relaciones se producen entre el campo político y el campo intelectual al momento de elaborar las reformas? Para intentar dar respuesta a estos interrogantes se recurre a la dimensión histórica que condensa en la

construcción de estos discursos cuya internacionalización es temprana²; pero también las lógicas políticas e académicas que las atraviesan.

En primer lugar, se presentan algunas definiciones conceptuales que predominan en la Historia y Política Educativa, a fin de dar cuenta de su carácter polisémico que habilita una multiplicidad de significados. Como punto de partida se evidencia que las reformas son políticas educativas tendientes a introducir transformaciones en la totalidad o en algún aspecto del sistema educativo, algunas de ellas con pretensiones refundantes y otras con carácter de innovación respetando las culturas escolares y profesionales. En dicho sentido es posible encontrar reformas globales o parciales, profundas o superficiales; pero que, en todo caso, tienen por objetivo transformar cuestiones problemáticas o no resueltas tanto presentes como aquellas que perduran en el tiempo. En algunos casos se presentan explícitamente como un todo, es decir, son construidas como una compleja interrelación de legislaciones, programas, proyectos y planes, -llamadas comúnmente macropolíticas- destinadas a generar, en el largo plazo, un cambio estructural. En otros, se visibilizan como un agregado o un mosaico de innovaciones que, a través de un abordaje parcial de los sistemas, de niveles, de modalidades, de re-organizaciones organizativas, institucionales o curriculares y de actores educativos proponen transformaciones en el mismo sentido.

En las últimas décadas han prosperado los análisis de dichos procesos como epifenómenos globales que se trasladan o transfieren de un territorio a otro. El campo de la investigación educativa comparada, especialmente aquel en el que se acuñó la teoría de la internacionalización de la educación, ha privilegiado este abordaje sentando sus bases en los postulados de Schierew (2011) sobre la analogía de los términos globalización e internacionalización de la educación. Los estudios desarrollados aluden a la necesidad de revisar las condiciones de re-elaboración de los discursos educativos en los espacios nacionales de manera de atender a la “traducción” de los mismos. Es por ello que se presentan debates para guiar el análisis de las reformas particulares en relación a los discursos que circulan internacional y globalmente; y, al mismo tiempo, en el marco de una política pública definida en un contexto histórico particular.

En una segunda parte se presenta los posibles abordajes históricos en el estudio de los sistemas educativos y sus reformas en relación al proceso de construcción y consolidación de un modelo educativo cuyos rasgos fundamentales encierran en un conjunto de características globales. La Modernidad como telón de fondo ha promovido un horizonte educativo compartido y difundido por intelectuales y viajeros que posibilitaron la interconexión global y el traslado de los modelos de un territorio a otro.

Finalmente, se analiza la figura del reformador en tanto punto de contacto entre el campo político y el campo intelectual, portadores de una autoridad y/o de un saber legitimado al servicio del estado en la elaboración de las políticas; es decir, de las reformas.

1. Reforma educativa: definiciones y alcances.

A pesar de la polisemia del concepto las reformas educativas, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, aparecen asociadas a procesos de “crisis” del sistema educativo e integradas a procesos más amplios de transformación política social y económica (Barroso, 2012)³. Este término remite *a priori* a un cambio, a una transformación sustantiva frente a una situación, tradición o *status quo* que busca permanecer o resistirla. Así, a nivel discursivo, está unido con una connotación positiva a otros términos o significantes, tales como transformación, mejoramiento, cambio, modernización, innovación, entre otros. En todo caso una reforma sería

un proceso por el cual se busca transformar / cambiar / mejorar / modernizar / innovar parcial o totalmente los sistemas educativos. No obstante, esa connotación positiva del término puede relativizarse si se observa la larga duración de los procesos. En una mirada histórica, no siempre las reformas han sido acompañadas de una transformación hacia el interior de los sistemas educativos. Durante el siglo XX se han sucedido unas a otras -muchas veces en un corto plazo de tiempo- generando una sensación de reformismo continuo, pero no necesariamente han generado los cambios o transformaciones pretendidos.

En este punto es conveniente avanzar en algunas precisiones terminológicas. Hay una aceptación general a entender a las reformas en los términos de Pedró y Puig (1998), es decir como “alteración fundamental de las políticas educativas nacionales” (p.48) que puede afectar al gobierno y la administración del sistema educativo, la estructura, el currículum, la formación docente, etc. y desde las “instancias políticas” en tanto “cambios globales en el marco legislativo o estructural de los sistemas educativos” (Viñao, 2002, p.72). De esta manera, hay una cierta convergencia en entender a las reformas como transformaciones globales y estructurales conducidas desde la cúspide regulatoria del sistema educativo, de arriba hacia abajo, a nivel de la macropolítica (Giovine y Martignoni, 2010). A diferencia de Pedró y Puig que asocian las reformas a procesos de cambio, las autoras anteriormente citadas, optan por hablar de “transformaciones”, ya que reservan el término cambio en su sentido sociológico, es decir como “un proceso continuo y de largo alcance que se produce en el devenir histórico” (Giovine y Martignoni, 2010, p.22) Un proceso que requiere del largo plazo y que va gestándose desde “las permanencias y rupturas” que se dan en el plano social, político, económico, cultural, académico; afectando la cotidianeidad escolar y que no necesariamente está enmarcado en un proceso de reforma. Es por ello que, la mirada de largo plazo permite tensionar la asociación, siempre presente, entre reforma y cambio, situando la mirada sobre las interrupciones, discontinuidades y rupturas en la vida institucional (Popkewitz, 1994, p.27).

Desde esta concepción macropolítica, las reformas se materializan en políticas educativas, entendidas como un “conjunto de acciones o propuestas de acciones [gubernamentales] que... afectan, benefician, condicionan o determinan, de forma directa o indirecta, la vida de los miembros de una sociedad” (Bianchetti, en Giovine, 2016), en tanto parte de las políticas públicas. Por lo tanto, reforma alude específicamente a un conjunto de políticas que permita corregir aspectos considerados negativos o ausentes desde la conducción del sistema educativo. En palabras de Tyack y Cuban (1995) “esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos” (en Viñao, op.cit: 73). La definición de estos “problemas” o “aspectos negativos” son formulaciones que portan una historicidad, emergen en un contexto determinado y se definen en una trama de relaciones de saber y poder. En ese sentido, recuperando los aportes de la perspectiva posestructuralista (Ball, 1994; 2002; Popkewitz, 1994; Popkewitz y Brennan, 2000) presente en las investigaciones actuales sobre política educativa en Argentina se entiende aquí que las reformas son

“históricamente situadas, no portan ningún significado esencial y son parte de un proceso de regulación que adquiere diferentes formas según las racionalidades que las sustentan (integrales, estructurales o graduales, macro y/o micropolíticas, etc.). Siendo una característica distintiva de las que se inician desde las últimas décadas del siglo XX en América Latina su baja perdurabilidad, dando la sensación de estar en un permanente reformismo” (Autor y otro, 2020)

Si bien hay una coincidencia teórica en definir a las reformas como complejos entramados de política pública que promueven cambios en la totalidad o parte de los componentes del sistema educativo, la definición que subyace en este trabajo da cuenta de que esta no es la única “forma

de reforma” posible. En este intento “por corregir problemas” frecuentemente introducen “elementos de innovación” (Pedró y Puig, 1998, p. 39). Aunque se ha conceptualizado extensamente sobre la diferencia y el alcance de ambos términos (Pedró y Puig, 1998; Torres, 2000; Viñao, 2002), reforma e innovación son términos sumamente interrelacionados, pero no sinónimos.

En principio comparten algunas características y sobre todo, una concepción positiva en términos de transformación de “problemas sociales educativos”; lo que Popkewitz (1994) denomina como un “sentido común”, que supone que cualquier intervención en clave de reforma es equivalente a progreso, idea central del pensamiento pedagógico moderno que también da lugar a la imagen redentora de la escuela. De allí que las resistencias, rupturas o discontinuidades que se producen a nivel institucional son vistos como efectos no deseados y no como aspectos propios e intrínsecos de estos procesos.

A diferencia de las reformas que suponen una transformación global del marco legal o en la estructura del sistema educativo, desde la perspectiva de Pedró y Puig, y Viñao, las innovaciones son definidas como cambios intencionales, más concretos y limitados al curriculum, métodos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, entre otros. En todo caso, si las reformas son entendidas como alteraciones “desde arriba”, las innovaciones se consideran movimientos “desde abajo” que implican un proceso de difusión y adaptación de determinadas ideas o métodos elaborados en general por personas particulares, grupos, asociaciones, etc. como por ejemplo la introducción de los principios de la Escuela Nueva que dio lugar a un movimiento de reforma supranacional (Viñao, 2002). En todo caso, supone observar el proceso de transformación desde las instituciones y, más específicamente, desde los actores institucionales.

No obstante, las innovaciones no necesariamente se gestan en la base del sistema, tal como lo diferencian Giovine y Martignoni (2010) reservando el término a las “modificaciones –especialmente de carácter cualitativo e intencionales- más restringidos o limitados a las prácticas educativas áulicas y/o institucionales, por ejemplo, a nivel del currículum (contenidos, metodologías, evaluación, estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre otras)”. Torres (2000) agrega un elemento de análisis más, al sostener que “pueden surgir de la misma práctica cotidiana, abajo o arriba, a nivel micro o macro” (p.6). De ahí que la autora defina a la innovación como “término-problema” que requiere identificar dos cuestiones. Por un lado, el valor que revisten para el cambio, es decir, si son superficiales o profundas en vistas de aquello que quieren transformar. Por otro lado, el alcance o los ámbitos donde se aplica, o sea si tienen un alcance micro o macropolítico y si son producidas dentro o fuera de la escuela aplicando a cuestiones pedagógicas, curriculares, administrativas entre otras. Dentro de estas pueden identificarse estrategias tendientes a efectuar cambios a nivel de la gestión educativa, ya sea aumentando la autonomía y la autoridad de la dirección escolar o directamente transfiriendo facultades de gobierno a los individuos (directivos, docentes) (Ruiz, 2016). En tanto experiencias micropolíticas pueden quedar reducidas a una práctica nueva o pueden generalizarse, adquiriendo una relativa estabilidad y eficacia para sustituir a las anteriores. En todo caso requieren de una cierta institucionalización para su generalización.

Asimismo, las innovaciones a nivel macro generalmente parten de propuestas previas y acotadas que se aplican –a veces paulatinamente- a los sistemas completos o a algunos de sus componentes, convirtiéndose en innovaciones a gran escala o en una “macroinnovación”. Aunque desde estas visiones, no toda innovación supone necesariamente estar inserta en un proceso de reforma, pero si es posible que una reforma surja de una “macroinnovación” (p.7). Estas innovaciones con pretensión de generalización, “experiencias piloto” o transformaciones

que se promueven para diferentes niveles educativos son también “formas” de reforma. La alteración fundamental de las políticas, volviendo a la definición de Pedró y Puig (1998), puede gestarse desde diversos mecanismos y formas de organización. En todo caso, advierte Ruiz (2016), en contexto de desigualdades sociales y culturales, se corre el riesgo de que este tipo de experiencias queden “encapsuladas” en ciertas instituciones exacerbando dichas desigualdades. No obstante, caracterizar a las innovaciones como procesos de reforma es importante cuando se pretende observar el largo plazo de las políticas en países como Argentina, donde la visión macropolítica ha estado presente en la agenda desde los años ’60, inhabilitando la recuperación de otras “formas de reforma” que permiten dar cuenta de procesos de transformación educativa en diferentes momentos históricos.

Otra cuestión al momento de analizar procesos de reforma es que no se gestan solamente al interior de un sistema educativo nacional. La interrelación de los países, la conformación de instancias supranacionales, la circulación de personas y, más actualmente, los avances tecnológicos han facilitado más rápidamente la difusión global de ideas y modelos de un país a otro. Por lo tanto, el sistema internacional es una variable a considerar al momento de analizar las reformas. De ahí que la política educativa ya no se presenta como resultado de un esfuerzo o planificación de un conjunto de actores (gobiernos, sindicatos, empresarios, iglesias, etc.) o “fuerzas” nacionales (Paviglianiti, 1991), incluyendo aquí sistemas de ideas, creencias, tradiciones, presupuestos filosóficos, discursos científicos (Giovine, 2012; 2016). En el proceso de “transferencia” o “circulación” de las reformas (Caruso y Tenorth, 2011) emergen, nuevos espacios que trascienden las fronteras de los Estados-Nación y dan cuenta de interrelaciones entre los campos de la política nacional y la política global (Ruiz, 2016). La literatura especializada evidencia una presencia cada vez mayor de los organismos internacionales (OI) y otras agencias en la difusión de reformas a través del rol desempeñado por los expertos que representan a dichos organismos, evidenciando su progresiva centralidad en dichos procesos⁴.

-Estados nacionales e internacionalización de la educación

Desde la segunda postguerra a la actualidad los OI han tenido cada vez mayor protagonismo en el delineado de las políticas sociales y económicas de los estados nacionales participantes, primero en un escenario signado por la guerra fría y la división mundial con dos polos de poder claramente delimitados, y luego en un contexto de globalización económica y mundialización de la cultura (Ortiz, 1997). En el ámbito educativo este proceso es claramente observable y permite evidenciar la construcción de una “agenda educativa global” (Giovine, 2012). Organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), construyen agendas que van cambiando las relaciones entre estos y los estados nacionales. Estas agendas definen estándares o imperativos que deben alcanzar los sistemas educativos, que se difunden para todos los estados y todos los contextos en un momento determinado. Como plantea la autora se asiste a un desplazamiento del “principio de autodeterminación” de los estados nacionales al de “adaptabilidad” a un mandato global. De esta manera los estados van cediendo parte de su soberanía y autodeterminación en pos de cumplir con un conjunto de metas fijadas externamente que luego son redefinidas o “recontextualizadas” en términos nacionales, en función de variables locales como las culturas escolares, los grupos expertos y técnicos, las negociaciones con actores –gremios, asociaciones profesionales, grupos de padres- entre otras.

De allí que, al indagar un determinado proceso de reforma, no alcanza con analizar lo que sucede en el transcurso de un gobierno o en un país, ni siquiera, como propone este trabajo, atendiendo a la “larga duración” de los procesos. Por el contrario, el ámbito global, es una dimensión analítica de este proceso que se entrecruza con las referencias nacionales. En este sentido, es necesario mirar también a los actores presentes en el ámbito global y su protagonismo e influencia para marcar las agendas políticas de los estados, convirtiéndose en verdaderos hacedores de la política pública. Dentro de ellos, los OI integran una gran variedad de organizaciones que pueden ser de cooperación, bilaterales, multinacionales, crediticios, de préstamos, donantes, etc. y que a su vez tienen fines, objetivos, estructuras y agendas disímiles. Además, tienen en sus filas a personal –técnicos, expertos, asesores- con perfiles y trayectorias muy diversas. Esto genera formas específicas de intervención, de relación con los estados y, por lo tanto, de influencia en la fijación de agendas que se entrecruzan con las prácticas históricas que redefinen o mediatizan tendencias globales (Ruiz, 2016).

De ahí que por más que es imposible aislar el análisis de dichas reformas de la agenda global que fijan los OI, estos procesos tienen que ser contextualizados a nivel nacional, en la agenda de gobierno desde la cual se impulsan y se concretan, dado que existe una co-responsabilidad entre los organismos internacionales y los estados nacionales (Coraggio y Torres, 1997) expresada en el proceso de recontextualización (Steiner-Khamsi, 2012; Steiner Khamsi y Stolpe, 2006). Allí cobran relevancia los grupos intelectuales y técnicos que son convocados para trabajar en un determinado proceso de reforma. Por lo que es necesario atender no tanto al rol de los organismos, sino a los modos y mecanismos por los cuales se interrelacionan éstos con los estados nacionales y las formas en las que se organiza el trabajo al interior de estos.

En tal sentido y desde un punto de vista global se pueden identificar –a lo largo del siglo XX y más específicamente en la segunda mitad del mismo- movimientos reformistas a nivel internacional con bases, principios y orientaciones bastantes similares, aunque con objetivos diferentes: en los países desarrollados para alcanzar o recuperar su liderazgo, y en el resto de los países como parte de un proceso de disciplinarización que pretenden ejercer los primeros sobre los segundos.

Desde allí parten los teóricos del enfoque de la internacionalización de la educación –encabezados por Schriewer- para plantear que, en una primera instancia, pareciera que las reformas no tienen territorio o nacionalidad, que no pertenecen a ningún sistema educativo particular. No obstante, se deben evitar posiciones deterministas que pretendan explicar, tal como advierte Southwell (2008), “las características de los sistemas educativos nacionales [solo] como epifenómenos de tendencias mundiales globales” (p.261). Existe un consenso amplio en que hay discursos educativos que se diseminan internacionalmente y que tienen influencia en las reformas que se definen nacionalmente, pero, precisamente, están mediados por “procesos de significación, apropiación y selección” (p.262) al interior de dichos estados nacionales; ya que es allí donde se definen las políticas y donde se recontextualizan los sentidos introducidos a través de ella. Tal como se señaló anteriormente, el análisis de las reformas educativas debe atender al proceso de mediatización, traducción e interpretación en un determinado contexto político, cultural y adquiere significado a partir de la recepción que realiza el país donde se está impulsando.

Las políticas educativas–no se generan en el vacío, por el contrario, están insertas en un contexto histórico que, al mismo tiempo, es en sí mismo un constructo, producto de un devenir. Al respecto, Ball (2002) identifica dos conceptualizaciones de la política como “texto” y como “discurso”. En el primer caso alude a intervenciones textuales en la práctica, representaciones codificadas de modo complejo y decodificadas según interpretaciones y significados de los

actores dentro de un contexto. En el segundo caso –como discurso– son “prácticas” que sistemáticamente forman los objetos sobre los que hablan. En tal sentido, habilitan lo que puede ser dicho y pensado, pero también a “quién, cuando, dónde y con qué autoridad” (p.26). Es decir, posibilitan que determinados significados e interpretaciones del mundo emerjan inhibiendo, al mismo tiempo, la posibilidad de que surjan otras. Se entiende que esos discursos están contruidos dentro de esa configuración histórica que posibilita, por ejemplo habilitar algunos parámetros o “estándares” y no otros, como pueden ser las pruebas de medición de la calidad, la evaluación docente, los incentivos a la capacitación, el arancelamiento o financiamiento a la demanda, entre otras.

De allí que se fundamente indagar la dimensión histórica de dichos procesos, ya en tanto contribuye a fijar los límites y posibilidades que los propios sistemas educativos nacionales le imponen a una reforma. En suma, es la “superficie de traducción” donde se construyen las “condiciones de posibilidad para que las disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas” (Southwell, 2008, p. 262). Es el “horizonte colectivo de sentido” o pensamiento de época en el que las reformas se hacen pensables y se materializan (Giovine, 2012).

Ante una política delineada internacionalmente no es correcto pensar que se asiste a un proceso de transferencia unilateral ni tampoco imaginar que los países que llevan adelante las reformas son meros receptores. Las políticas internacionales pueden ser lo suficientemente generales en términos ideológicos y, por lo tanto, necesariamente mediadas para su redefinición e implementación a nivel de los estados nación.

De tal manera, al entenderlas como construcciones discursivas el enfoque propuesto para su análisis debe considerar tres aspectos fundamentales. En primer lugar, atender a aquellos discursos que provienen de momentos previos, es decir, que se configuran apelando a las tradiciones y significaciones presentes en cada momento histórico, el *canon transhistórico* (Dibi-Huberman en Carli, 2008) y la “superficie de traducción” (Southwell, 2008). En segundo lugar, a los discursos que delimitan un determinado clima de época generando “horizontes colectivos de sentido” (Giovine, 2012) u “horizontes discursivos” (Southwell, op.cit.) que producen determinados significantes como lo nuevo, lo propio de esta reforma. Finalmente, en tercer lugar, recuperar los aportes de la teoría de la internacionalización y trascender los límites nacionales para pensar en la construcción de “horizontes de referencia internacionales” (Schriewer y Martínez, 2007) desde donde es posible comprender cómo se promueven y se construyen dichas reformas en un marco que permita superar las posibilidades interpretativas que nos ofrece el análisis a nivel nacional y la autoreferencialidad de muchos de ellos.

- Las reformas educativas como política pública

Según la definición de Pedró y Puig (1998) y conceptualizaciones que parten desde allí, las reformas educativas son expresiones de reformas sociales más amplias que acompañan procesos de cambio social y, en tal contexto, es que pueden ser comprendidas. Ahora bien, qué particularidades asume la política educativa dentro del conjunto de políticas públicas, cómo tensiona su elaboración el creciente grado de interdependencia e influencia del contexto internacional; y, más específicamente, cómo se expresa allí dicha “recontextualización”.

Hay distintas formas de entender a la política pública. Tomando la definición que Flores Crespo (2004) recupera de Valenti y del Castillo, las políticas públicas serían estrategias de acción que están orientadas por el interés público y/o responden a la agregación de voluntades individuales de la ciudadanía y son debatidas en público. Por su parte Saín (en Giovine, 2016)

entiende a éstas en un sentido más estricto en tanto formuladas e implementadas por la autoridad gubernamental pública quien, en última instancia, posee la facultad de diseñarlas, plantearlas y garantizar su vigencia. Es decir, son producto tanto de una acción gubernamental como de un debate público en el que se expresan voluntades individuales. Pero que cuando adquieren un estatus legal se produce “una obturación parcial del debate, dado que se imponen como decisión política” (Giovine, 2016, p.457).

Asimismo, retomando el planteo de Flores Crespo, existe otro conjunto de políticas que estaría en el centro o la columna vertebral de la política educativa: las políticas de estado. Estas tienen una vigencia obligatoria para plazos más amplios y no están sujetas a las decisiones de cada nuevo gobierno. Es posible agregar que las políticas de estado tienen un claro sustento legal y una temporalidad que les da vigencia más allá de los gobiernos de turno, es decir surgen de un pacto o acuerdo de alta perdurabilidad. Se refiere, por ejemplo, a aquellas que emergen del cumplimiento de los principios constitucionales y que si bien pueden ser discutidas o resignificadas perviven como principios y ejes claros de la política educativa (Valenti y del Castillo en Flores Crespo, 2004).

Poniendo el caso argentino de ejemplo, es posible pensar en la obligatoriedad de la educación primaria o la gratuidad de la educación pública como una política de estado. Si bien su alcance y duración son puntos que entran en discusión en diferentes momentos históricos, logran prevalecer en el largo plazo porque son las bases o principios sobre los que se apoya el sistema educativo. Son, en definitiva, “núcleos duros o invariantes” (Giovine, 2016) que permiten y habilitan la construcción de determinados sentidos, la definición de determinadas políticas y no otras.

Anteriormente se afirmó que la elaboración o concreción de una reforma no puede ser analizada fuera de su contexto de producción y que, al mismo tiempo, este se inserta en el marco de un proceso globalizador o, en términos de Ortiz (1997), de mundialización de la cultura. No obstante, hay una coincidencia en afirmar que los sistemas educativos han nacido internacionalizados y que, en el contexto actual, estos procesos se exacerban en términos de la interdependencia económica, el rol de la tecnología en la dinamización de las comunicaciones y en la difusión de información de manera global, la diseminación de estándares de consumo y producción, entre otros, impulsando a los estados-nación a ceder parte de su autodeterminación en pos de otras instancias supranacionales, multilaterales o multinacionales. En este sentido, a partir de la década de 1970, la elaboración de las políticas educativas está mediada cada vez más por un proceso crecientemente globalizador; integrando nuevos discursos, habilitando nuevas discusiones, en definitiva, abriendo el camino para cambios en el largo plazo.

Tal como advierte Steiner-Khamsi (2012) la globalización –en sentido amplio- no es una fuerza externa que condiciona a cada estado-nación. Por el contrario, se trata de una fuerza “internamente inducida” que refleja el contexto local donde se definen las políticas y donde se recontextualizan los sentidos introducidos a través de ella. En todo caso se asiste a un proceso de difusión de ideas e información que afecta los sentidos asociados a ellas.

Estas ideas, presentes en la “semántica de la globalización”, suelen asumir la forma de “estándares internacionales” –aquellos que construyen los “horizontes de referencia internacionales”-, es decir patrones o moldes lo suficientemente potentes como para determinar la orientación de un sistema educativo; pero también, lo suficientemente generales como para permitir su resignificación. Dichos estándares –tales como calidad, equidad, universalidad, inclusión- se presentan como lo nuevo, lo propio de una reforma, a la vez que y en muchos casos es posible rastrearlos históricamente portando otros significados. Ello se

debe a que, como remarca Steiner-Khamsi (2012), dichos estándares son “términos vacíos” o en la tradición iniciada por Laclau y Mouffe (1987) “significantes vacíos”, superficie de inscripción de un conjunto de significados que permiten condensar y que son objeto de disputas discursivas. Estos significados pueden estar diseminados internacionalmente, pero, en última instancia se inscriben a nivel nacional o doméstico dando paso a una “articulación discursiva”. No obstante, y aunque dichos estándares permitan diluir o disimular la existencia de la transferencia de política, su propia existencia son una clara evidencia de ella (Waldow, 2009).

De esta manera, atender a los principios y postulados fundamentales de la perspectiva de la internacionalización o globalización –aunque teniendo en cuenta las diferencias señaladas– permite conceptualizar de una manera más compleja el análisis de las reformas que están insertas en momentos u olas de reformas que superan el caso nacional. De ahí que se propone comprender por qué una reforma toma el cariz que toma, los argumentos, los discursos, los documentos que le dan sustento, el ideario o las concepciones educativas que subyacen; así como el proceso de construcción teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad que permiten su desarrollo o su obstaculización.

Sin duda las reformas educativas portan políticas de estado construidas y afianzadas históricamente, pero también –y sobre todo en un país como Argentina– de otro conjunto de políticas más transitorias que están relacionadas con el contexto particular, y con la difusión y traducción de estándares internacionales. Son esas políticas afianzadas en el largo plazo y que tienen alta valoración en la esfera pública las que operan como superficie de esa traducción.

En síntesis, detrás de cada reforma hay una política educativa o un conjunto de ellas, cuya “trayectoria” está determinada por lo que Ball (2002) denomina contextos de influencia, de producción del texto político y de la práctica. En cada uno de ellos se observan disputas, compromisos y acciones no planificadas que ponen en evidencia cómo los actores educativos puedan apropiarse y legitimarla o no. Dentro del contexto de influencia coinciden tradiciones, concepciones de momentos previos a las cuales es necesario atender y que marcan los límites de lo que es posible o no es posible reformar. También una cierta legitimidad sobre el o los aspectos a modificar, la demanda o el convencimiento de los actores de que es necesario introducir una transformación, aquí entran en juego, los “estándares internacionales”, que encierran ciertos postulados pretendidamente universales, que en algunos casos pueden generar fuertes controversias y en otros pueden tender al consenso, o por lo menos a simularlos. Por su parte, en el contexto de producción, entra en juego la traducción que los actores locales hacen de esta “influencia” y que delimita el diseño y elaboración de los “textos”. Existe una distancia entre el discurso original y su concretización en políticas en tanto condición necesaria para adaptarse a contextos muy diversos y generar tales consensos (Steiner-Khamsi y Stolpe, 2006). Aquí, el rol del reformador es central, ya que en tanto actores convocados por un determinado gobierno para elaborar dichos textos son portadores de una legitimidad que se construye en la relación entre “saber y poder” en tanto expertos portan una posición de autoridad (Popkewitz, 1994, p. 52). Finalmente el contexto de la práctica que permite reconstruir la “puesta en acto” de las políticas dando lugar a dos más que permiten observar los procesos de interpretación y traducción donde pueden encontrarse junto con los reformadores otras figuras –gestores, docentes y otros funcionarios– que las mediatizan.

Centrando el análisis en el contexto de producción, las posiciones que los reformadores ocupan como sujetos son fundamentales para analizar la trayectoria de una política. Comprender el rol que ocupan y los intereses que representan es crucial para entender los términos en los que se “traduce” o se adapta una agenda global al contexto local. Pero, al mirar la trayectoria de una

política- la pregunta *por quién reforma*, implica atender que los mismos no son figuras o actores estáticos ni individuales, que por el contrario estamos frente a una pluralidad de actores que participan en diferentes instancias dando cuenta de un proceso de profesionalización y especialización del saber. Atender a las dimensiones nacional y global de las reformas pero también a los diferentes “contextos” de la política puede aportar a comprender el proceso de transformación o complejización que advierte Torres (2000) y sin el cual el análisis de las políticas no puede más que quedar inconcluso.

2. Sistemas educativos, reformas y reformadores en la agenda global

La construcción, consolidación y expansión de los sistemas educativos modernos estuvo marcada por disputas y conflictos entre distintos sectores políticos, sociales, intelectuales y religiosos que buscaron imponer sus demandas y visiones sobre la educación y su rol.

Sin embargo, autores como Ramírez y Meyer (2011), señalan que dichas construcciones locales, en relación a los sistemas educativos modernos, no son más que una “aspiración a la particularidad” (p.126); es decir, la pretensión de mostrarse como un producto particular, en vínculos especiales con las características de la nación y en función de ellas. Los autores justifican esta afirmación en las intensas influencias homogeneizadoras y las presiones a favor de la estandarización que operan a nivel mundial a través de “una serie diversos mecanismos culturales y organizativos” (p.110) –difusión cultural, organismos internacionales, publicaciones científicas, etc.- que han dejado su huella en los sistemas educativos nacionales al modo de un “orden educativo mundial”.

Si bien, es posible observar la construcción de dichos sistemas como parte de un proceso global con similitudes en cuanto a los pilares que le dieron forma de la mano de la expansión del modelo político del estado liberal y del capitalismo como modelo económico -aquello que Escolano (1984) ha denominado Segunda Revolución Escolar- al mirar detenidamente al interior de cada caso, es evidente que los mismos han adoptado y redefinido dicho “modelo global” en función de sus singularidades y de las disputas que se dirimieron al interior de cada estado. Esas particularidades se afianzaron al interior de los sistemas educativos, otorgándoles carices y formatos diferenciados y, al mismo tiempo, marcaron disputas y conflictos persistentes y recurrentes que se fueron revelando más claramente, en los momentos de crisis o reforma. En Argentina pueden pensarse las disputas entre estado e Iglesia Católica, la distribución de atribuciones entre el estado nacional y el provincial, entre otros.

No obstante, no puede negarse que los sistemas educativos modernos y occidentales han nacido de alguna manera internacionalizados a nivel, por lo menos, de las políticas educativas que los sustentan. Y que incluso esta internacionalización en los formatos es posible rastrearla aún en los momentos pre-nacionales como puede observarse en la difusión del método de Enseñanza Mutua la Hispanoamérica post independentista⁵. En esa línea Roldan Vera (2011) afirma que “en ciertos momentos históricos, en que las referencias internas de un grupo o sociedad son consideradas inadecuadas para cierto objetivo (...) se buscan fórmulas en referencias externas que luego son recontextualizadas” (p.299).

En esta misma línea la expansión de la escolaridad y de los formatos⁶ asumidos por los sistemas educativos responde a la diseminación del modelo de estado moderno y de una economía capitalista que, con diferenciaciones internas y externas, marcaban también los modelos escolares dominantes. La estructura monárquica, presidencialista o parlamentarista, el grado de secularización social y estatal, la forma en que esos países se incluían al capitalismo –en la llamada división internacional del trabajo- y la consiguiente formación de mano de obra

necesaria, son en gran parte las diferencias entre los estados que moldearon y definieron los sistemas educativos hacia adentro de ellos. Sin embargo, eso no impidió que algunos sistemas educativos se transformaran en modelos a seguir, a imitar, aunque las estructuras sociales y estatales fueran diferentes de los países que los tomaban como tal. Precisamente, los orígenes de la tradición de la educación comparada se dieron en las comparaciones de viajeros, tomando a estos como un observador científico, un viajero erudito preparado para realizar análisis comparativos (Sobe, 2011). La idea del viajero se remonta a la modernidad temprana como un observador imparcial de un conocimiento lejano y remoto, quien podría recopilar información que pudiese resultar de utilidad al desarrollo de las naciones en pleno auge y florecimiento de estas. De esta manera, será el encargado no sólo de comparar sino, además, de difundir, de trasladar, políticas educativas y modelos institucionales.

Esta traslación de personajes eruditos se constituyeran en lo que la tradición de la educación comparada llama la formación de “sociedades de referencia”, es decir de sociedades modelo las cuales los estados en proceso de conformación, tal el caso argentino, tomaban como base para estructurar no sólo la educación sino también, por ejemplo, su sistema de justicia, sus ejércitos, la estructura de impuestos, entre otros.; es decir las instituciones políticas y públicas modernas que estructuran a los estados nacionales. Y dentro de este paradigma la circulación de viajeros eruditos, intelectuales, fue una clara forma por la cual los estados se nutrieron de otros modelos y tomaron nota de ejemplos que podían aportar a la definición de su propio sistema educativo.

En algunos casos la difusión de modelos se dio desde Europa hacia sus ex territorios coloniales, pero también Estados Unidos fue un importante faro difusor de instituciones hacia América y hacia la propia Europa. Precisamente en Francia, como República secular, se pueden mencionar casos como el de Alexis de Tocqueville o Celestín Hippeau quienes llevaron adelante misiones del gobierno francés para estudiar el sistema penitenciario norteamericano, en el caso del primero, y los sistemas de instrucción en Europa y América.

En territorio argentino, Domingo Faustino Sarmiento es un ejemplo paradigmático del rol de difusor de ideas que tuvieron estos viajeros. Como enviado del gobierno chileno visitó Europa y América del Norte⁷ en donde se empapó de los modelos, se entrevistó con funcionarios, maestros, inspectores, etc. de manera de hacer un análisis crítico de dichos sistemas. Ello le brindó la información y los argumentos necesarios para tomar del modelo norteamericano, más específicamente del estado de Massachusetts, ejemplos concretos que buscó implementar en su rol de funcionario público tanto de Chile como de Argentina.

Además de la circulación de viajeros hubo otras formas en las que se “internacionalizaron” los sistemas educativos en tanto modelos o referencia para otros países. Por ejemplo, el sistema francés o el prusiano fueron una referencia importante en países como Argentina, Chile o Uruguay debido a una proximidad o afinidad de la *intelligentsia* de estos países con aquellos.

En Argentina, al indagar documentos que dan sustento a las políticas educativas, se encuentran informes y diagnósticos de ministros o inspectores –de los reformadores- donde se reseñan experiencias de otros países, se describen sus modelos educativos, y se analizan las virtudes y deficiencias de los mismos en función de las necesidades del país. O bien, hacen un recorrido por distintos modelos y se incita a descartar opciones o tomar diversos aspectos de cada uno, en otros casos, en los discursos oficiales se observa esta misma operación para legitimar alguna reforma que se está presentando o impulsando⁸.

De todas formas, la adopción de dichos modelos está condicionada por las estructuras preexistentes, por las tensiones históricas no resueltas que vuelven a emerger en el debate de las reformas (Giovine, 2012), las posibilidades de definir u abordar ciertas problemáticas y

otras no; en definitiva, delimitado por el contenido de aquello que se ha denominado aquí “núcleos invariantes” los cuales son, en última instancia, los límites de aquello que es posible pensar, pero también reformar en un sistema educativo en un momento determinado.

Asimismo, conforme se complejizan los procesos de reforma, también se transforma la figura del reformador. Lejos de pensar que una reforma es un proceso eminentemente político o intelectual, se trata de analizar la figura del reformador en tanto sujetos insertos en una trama y que pueden ocupar posiciones diferenciadas en diferentes procesos de reforma.

3. El rol del reformador

Para comprender el alcance del concepto “reforma” es necesario recuperar también la pregunta: ¿quién reforma? No ya como nivel o instancia decisoria, sino como “actor” o “sujeto” que emerge como protagonista de dicho proceso. Si las reformas son producto de la elaboración, son construcciones históricas y discursivas, en las que se establecen negociaciones, acomodaciones y disputas; éstas están representadas por sujetos que ocupan cargos o que tienen, por diferentes razones, la capacidad de hacerlo, es decir, que detentan una legitimidad para ello. De ahí interrogarse ¿quiénes son esos sujetos? ¿De dónde proviene su legitimidad? ¿Cuáles son sus perfiles políticos, profesionales y académicos?

Un supuesto que encierran estas preguntas es que en el transcurrir histórico y conforme se fue complejizando y diferenciando el entramado de las reformas, también lo hizo el rol y la figura del reformador en tanto “las cambiantes relaciones entre pautas sociales, culturales, económicas y religiosas produjeron un campo político que ponía en relación a las ciencias sociales con el moderno estado Planificador” (Popkewitz, 1994, p. 53) de la segunda posguerra. Por lo tanto, es importante analizar históricamente la delimitación de su perfil. Precisamente los procesos de reforma son momentos clave para visualizar las relaciones entre el campo intelectual y el campo político educativo. Pero también para observar cómo se organiza cada uno de ellos, qué figuras resaltan, qué discursos ganan protagonismo y qué mecanismos se activan para legitimar cada una de ellas y, en ese sentido, la figura del reformador permite comprender las transformaciones del campo intelectual educativo y viceversa.

En tanto momentos clave, las reformas evidencian, por un lado cambios en el primero producto de nuevos conocimientos y saberes que ganan espacio y visibilizan a los grupos intelectuales que emergen o que ganan protagonismo en un momento determinado. Por otro lado, transparentan nuevas formas de interrelación entre la producción de conocimiento y la elaboración de política educativa. A quiénes se consulta (universidades, intelectuales, organismos internacionales), qué trabajos se toman como base (académicos, informes, diagnósticos o recomendaciones); si se trata de innovaciones educativas, de dónde provienen las mismas; todos ellos son marcadores u informadores que permiten comprender el espacio ocupado por determinados grupos intelectuales o expertos.

En trabajos de investigación previos se han realizado avances que permiten identificar dos figuras centrales para pensar al reformador: el intelectual funcionario (autor, 2011) y el experto en educación (autor, 2014; 2017). Aunque estas aluden al campo de la producción de conocimiento, están intrínsecamente relacionados con el campo político. La diferenciación de ambas figuras emerge como consecuencia de la “profesionalización” (González Leandri, 2009) de las disciplinas académicas ligadas a las Ciencias Sociales que, en el marco del estado de bienestar, consolidó el imperio de los expertos sociales (Rose, 1997) y el desarrollo de un sistema de planificación, organizado y supervisado, de las actividades sociales. En ese contexto el experto educativo fue fundamental para la producción y elaboración de conocimiento para

orientar la planificación de las políticas (Tenti, 2010) legitimando su tarea en función de su *expertise* en el campo, pero también por sus mecanismos de inserción profesional y las instituciones a las que representa (autor, op.cit.). Entre estos dos se visibiliza, además, la figura del técnico, que deviene de la profesionalización del rol de funcionario público, un nuevo tipo de funcionario de estado. El técnico detenta un conocimiento especializado que utiliza bajo una apariencia de neutralidad al servicio del bienestar general.

Cabe destacar que las figuras del intelectual y el experto no son antagónicas ni se sustituyen en el tiempo, por el contrario, se trata de posiciones ocupadas en un determinado momento por sujetos que, en virtud de la portación de un conocimiento específico y una legitimidad para hablar en nombre de él, son convocados en diferentes espacios y con distintas funciones. Esta posición es contraria a la “tesis de las dos culturas” que sostiene que los decisores profesionales y los investigadores y teóricos representan dos culturas diferenciadas. De un lado estaría la ciencia, el conocimiento producido por los investigadores y teóricos encargados de “derramar” a la práctica –entendida como el campo de elaboración de políticas- información para decidir qué hacer y qué no. Por otro lado, habría un cuerpo de decisores profesionales que toman decisiones en virtud de su parcialidad y de sus propios intereses. Retomando este análisis Ginsburg y Gorostiaga (2005) señalan que si bien los grupos están claramente separados y por tanto los sujetos son identificables ocupando uno u otro lugar, la realidad muestra que los sujetos alternan sus posiciones en uno y otro campo y que, al reducir la mirada sobre estos grupos, se deja fuera de vista la participación de otros actores, individuales y colectivos, en los procesos de deliberación y definición de la misma. Por ejemplo, los docentes y sus asociaciones gremiales y profesionales, la ciudadanía en sentido amplio, grupos de interés ligados a las iglesias, las fundaciones empresariales, los *think thank* y los organismos internacionales. Es por ello que, para mirar las trayectorias de una reforma, también hay que atender a aquellos actores que producen “mediaciones” durante su “puesta en acto”.

De ahí que es necesario analizar las particularidades que reviste el campo educativo para pensar la figura del reformador. En tanto actor central en los procesos de reforma está marcado tanto por el campo intelectual y de producción de conocimiento como por el campo político. Suasnábar (2013) introduce la noción “proceso de disciplinarización secundaria” de Hosfetter y Schneuwly (2002) para comprender la complejidad del campo educativo. Este concepto remite a la emergencia del campo disciplinar producto de un campo de saberes constituidos previamente en una práctica educativa institucionalizada y, por lo tanto, resultado de demandas externas que, en paralelo, es necesario adaptar a los cánones del conocimiento científico. El origen del campo disciplinar de las ciencias de la educación y la institucionalización de los sistemas educativos son parte de un proceso que, con diferencias internas, se produce tanto a nivel local como internacional desde mediados del siglo XIX en Europa, tanto al interior de las universidades como en su exterior –ya que hay emergentes otras instituciones con interés en educación- (op.cit.). Así, el origen de la producción teórica se relaciona con la necesidad de “legitimar la ideología educativa y la regulación que suponía el gobierno de la educación” (Suasnábar, 2013, p. 1286), pero también por las demandas del campo profesional. El perfil del intelectual y del experto en educación se construye entre estas lógicas: el campo académico, el campo profesional y el campo político en tanto espacio de prescripción de transformaciones e innovaciones educativas.

En Argentina las características distintivas del campo educativo en la relación entre producción de conocimiento y elaboración de política da cuenta del “carácter borroso” de estas figuras, en tanto pueden asumir “múltiples y contradictorios posicionamientos” en tanto intelectuales, expertos, técnicos/políticos, funcionarios o académicos como consecuencia, por

un lado, de la institucionalización de las disciplinas académicas y, por otro, de su incorporación a las burocracias estatales (Suasnábar e Ísola, 2017).

De allí que centrarse en la figura del reformador suponga recuperar tanto a promueven las reformas desde las instancias políticas como desde los campos de producción de conocimiento. En este sentido y en función de las particularidades del campo, es posible afirmar que el reformador no es un sujeto en singular, sino un sujeto en plural, son tanto aquellos que asumen responsabilidades desde las funciones políticas, desde la *expertise* de conocimiento o desde su rol técnico. De una u otra manera todos colaboran en la elaboración de una reforma, son los hacedores de las reformas.

Las relaciones entre el campo político y el campo intelectual en torno a la figura del reformador son parte del entramado que emerge en el análisis de las reformas y, en última instancia, evidencian que no es posible separar dicho análisis del contexto de los espacios donde se legitiman. En términos de Popkewitz (1994) podríamos afirmar que detrás de la idea de reforma y de cambio asociada a ella, se oculta la pregunta por “cómo y por qué” en ciertos momentos históricos llegan a prevalecer ciertas formas de verdad -es decir, un conocimiento legitimado- y, en otros, se produce una oposición histórica contra ella.

En el propio proceso de profesionalización del campo se ha asistido a lo largo del siglo XX a una complejización de los espacios donde se legitiman estos saberes, interrelacionados en lo que se denomina redes de asuntos o “*issues networks*” que conectan “agencias de gobierno, tanques de pensamiento, centros de investigación, fundaciones privadas, organismos multilaterales, empresas patrocinadoras de proyectos y otras organizaciones” (Camou, 1997, p.56) y ponen en diálogo a los diferentes perfiles. Por su parte, la figura del reformador y las trayectorias que estos detentan en los campos político e intelectual son clave para analizar la recontextualización de los discursos, las construcciones de sentidos propios y la resignificación del *canon transhistórico*. En suma, el análisis de una reforma no puede aislarse del análisis del reformador.

Conclusiones

Al inicio de este trabajo se han planteado una serie de interrogantes con el objetivo de problematizar el análisis de las reformas educativas, entendiendo que las mismas son políticas que se construyen en un presente en el que se manifiesta un pasado incorporado al decir de Lahir (2004). Como campo de entrecruzamiento de ambas disciplinas se buscó identificar los puntos de encuentro que permiten enriquecer y complejizar los abordajes para indagarlas recuperando herramientas teóricas y conceptuales de la Historia de la Educación y la Políticas Educativa.

En primer lugar, las reformas han sido conceptualizadas, desde ya clásicos aportes de ambos campos como intentos planificados de transformar -en un sentido positivo- aspectos o la totalidad de los sistemas educativos promovidos siempre por instancias políticas; en otras palabras, una alteración fundamental de las políticas educativas sustentada en una mirada del cambio como progreso. No obstante, más allá de la coincidencia general en pensar las reformas como procesos macropolíticos se planteó la necesidad de recuperar otras formas de organización de los procesos cuando estos buscan introducir elementos de innovación educativa, ya sea en acciones que van de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo; pero que dan por resultado tal alteración en las políticas. Atender a estos procesos en una mirada de más larga duración aporta cristales para mirar esos “momentos” o períodos donde parece que nada ha pasado y sin embargo hay cuestiones que se han transformado.

Asimismo, se ha advertido que éstas se mediatizan en relación con un contexto, que es necesario observar desde una perspectiva sincrónica y diacrónica. En el primer caso, se opta tanto por superar el análisis de las reformas como producto de una construcción esencialmente nacional, como de la tentación de situar su elaboración por fuera –o por sobre- los estados donde se legitiman. Pero, también, de mirar dichas reformas sólo en el aquí y ahora, y es allí donde se observa la perspectiva diacrónica. Las reformas no son, tan solo, producto de un presente sino, también, de un pasado incorporado, de un devenir histórico que marca las posibilidades y límites de las mismas, y están al mismo atravesadas por circunstancias, urgencias y sucesos no planificados a priori. En tal sentido, abordar históricamente los procesos de reforma supone entenderlas, no sólo como producto de un presente, sino como “superficies de traducción” de diversos elementos discursivos presentes en los diferentes “contextos” del ciclo o “trayectoria de una política” (Ball, 2002) que son disputados, apropiados y resignificados, -en suma recontextualizados- por los actores que participan -directa e indirectamente- en los diseños de las reformas.

Precisamente, de estos actores se ha recuperado aquí la figurada del reformador que también se ha ido transformando en el tiempo. Una mirada histórica de este rol permite comprender que estas figuras han variado y se han complejizado conforme lo han hecho los procesos de reforma. Partiendo de la figura del intelectual viajero y luego del “intelectual funcionario” -como aquellos que iniciaron el proceso de difusión global de ideas y modelos educativos-, la profesionalización y especialización de los campos de conocimiento y la demanda estatal por producir conocimiento irá dando lugar a otras figuras -el experto/especialista, el técnico- que asumirán el rol de reformador. En este sentido, es necesario atender a las particularidades del campo académico de la educación en tanto campo de producción de conocimiento, pero también de legitimación de saberes que se producen en la práctica; así como dejar fuera a otras figuras que emergen en el contexto de la práctica y que ejercen como “mediadores” en la puesta en acto de una reforma.

Como intelectuales, técnicos, expertos, asesores o funcionarios públicos, los reformadores dan cuenta de diferentes lógicas que abarcan lo disciplinar, lo profesional y lo político, y que determinan su rol en la trayectoria de las políticas. Si el análisis de una reforma no puede aislarse del rol del reformador, éste no puede hacerlo de los espacios donde se legitima como tal. De ahí que, desde la integración de las perspectivas descriptas, se considera necesario indagar las reformas teniendo en cuenta la intersección de estos contextos del ciclo de la política, de los actores que intervienen y de las lógicas que los atraviesan.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2018) “Política educacional global: reforma y lucro” en *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 3, p. 1-15, 2018 Disponible en: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Ball, S. (1994) *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barroso, J. (2012) “Apresentação” en Krawczyk, N. y Vieira, V.L. *Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina. Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Brasilia: Liber livro.

- Camou, A. (1997). “Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los procesos de reforma económica de América Latina”, *Revista Nueva Sociedad* N°152, Noviembre-diciembre. P. 54-67.
- Carli, S. (2008) “La universidad: tiempo, destiempo y contratiempo”, panel de cierre de las XV *Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Salta. 29, 30 y 31 de octubre.
- Caruso y Tenorth (comp.) (2011) *Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Granica, Buenos Aires.
- Corragio, J.L y Torres, R.M. (1997) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Escolano, A (1984) *Cinco lecturas de Historia de la Educación*, Salamanca, ICE.
- Flores Crespo, P. (2004) Conocimiento y políticas educativas en México. Condiciones políticas y organizativas en *Revista Perfiles Educativos*, Universidad Autónoma de México, Año/Vol XXVI, N° 105-106, pp. 73-101.
- Ginsburg, M y Gorostiaga, J. (2005) “Las relaciones entre Teóricos/investigadores y decisores/Profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo”. *Revista de Educación Comparada* (11). 285-314.
- Giovine, R. (2016) “El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina” en *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa*, n° 1 vol. 2 pp. 451-476.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2010) *Políticas e instituciones en el sistema educativo argentino*. Unicen, Tandil.
- Gonzalez Leandri, R. (1999). *Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico*, Catriel, Madrid, 1999.
- Hunter, I. (1998) *Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares Corredor, Barcelona.
- Lahir (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona. Bellaterra.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Noguera-Ramirez, C. y Marín-Díaz, D. (2020) “La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad” en *Cadernos de História da Educação*, v.19, n.2, p.360-376, <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-6>
- Ortiz, R. (1997) *Mundialización y Cultura*. Alianza editorial, Buenos Aires.
- Paviglianiti, N. (1991) *Neoconservadurismo y Educación*. Coquena Grupo Editor. Buenos Aires.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998) *Las reformas educativas una perspectiva política e histórica comparada*. Barcelona: Paidós
- Pineau, P (2017) “Escolarización”. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Coordinado por Gamboa, M. Rodríguez Ousset, A. Salmerón Castro, A.M. y Trujillo Reyes, B.. México DF, UNAM y Fondo de Cultura Económica.
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=6>
- Popkewitz, T. , *Sociología Política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Popkewitz y Brennan, (comps.) (2002) *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.

- Ramirez y Meyer (2011) “Los currículos nacionales, modelos mundiales y legados históricos nacionales” en Caruso y Tenorth (comp.) *Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Granica, Buenos Aires.
- Ruiz, G. (2016) “La institucionalización de la educación en sistemas escolares” en Ruiz, G. (comp.). *La Educación Secundaria Obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Roldán Vera (2011) “Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de Enseñanza Mútua en Hispanoamérica independiente” en Caruso y Tenorth (comp.) *Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Granica, Buenos Aires.
- Rose, N. (1997) “El gobierno en las democracias liberales «avanzadas»: del liberalismo al neoliberalismo” en *Revista Archipiélago*, N° 29, pp.25-40 Barcelona.
- Schriewer, J., y Martínez Valle, C. (2007). “¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática?: el discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX”. *Revista Gide educación*, (343).
- Schriewer, J. (2011) “Políticas educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos” en Caruso y Tenorth Ob.cit.
- Southwell, M. (2008). “Política y educación. Ensayos sobre la fijación de Significado” en Cruz O. y Echevarría L. (Coord.) *El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. México: Casa editorial Juan Pablos; PAPDI, México D.F.
- Steiner-Khamsi, G. y Stolpe, I. (2006). *Educational Import. Local Encounters with Global Forces in Mongolia*. Pelgrave, Nueva York.
- Steiner-Khamsi, G (2012) “Lo político y lo económico en comparación” *Revista Latinoamericana de educación comparada*. Año 3, n° 3. Sociedad Argentina de estudios comparados en educación. Buenos Aires.
- Suasnábar, C. e Isola, N. (2017) “Las fronteras “borrosas” de los intelectuales-expertos en educación: Notas (provisorias) sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años”, en Gorostiaga, J.; Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Isola, N. (comp.) *Pensar la educación en la Argentina post-2000*. Edit. Aique, Bs. As.
- Suasnábar, C. (2013b) “La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (octubre-diciembre), pp. 1281-1304.
- Sobe, N. (2011) “El viaje, las ciencias sociales y la formación de las naciones en la educación comparada de principios del siglo XX” en Caruso y Tenorth (comp.) *Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Granica, Buenos Aires.
- Tenti, E. (2010) “Notas sobre la estructura y dinámica de las Ciencias de la Educación”. *Revista Espacios en Blanco*, N° 20 junio. 57-79
- Torres, R. M. (2002). *Reformadores y docentes: el cambio atrapado entre dos lógicas*. Educação na América Latina. UNESCO/OREALC. Brasília.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.
- Vincent, G., Lahire y Thin, (1994) « Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire » en Vincent, Guy (dir.) *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon. Traducción: Leandro Stagno, UNLA, La Plata.
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. España. Ed. Morata.
- Waldow, F. (2009). “Undeclared Imports. Silent Borrowing in Educational Policy-Making and Research in Sweden” en *Comparative Education* 45(4).

Notas

¹ Jorgelina Mendez es Doctora en Ciencias de la Educación, Becaria Postdoctoral CONICET. Profesora Adjunta área Historia de la Educación del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN. jorgelinamendez@gmail.com

² Mucho antes del proceso de globalización, las transferencias y recepción de las reformas han tenido lugar desde el momento constitutivo o fundante de los sistemas educativos modernos. Esta idea se retomará más adelante.

³ Esta visión “redentora” de la escuela moderna es conceptualizada como “pedagogización” o “educacionalización” del mundo. En términos de Tröhler (2014) se trata de un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales -que en sí mismos no son educativos- como problemas educativos asignando a la educación la responsabilidad por resolverlos. Se trata para el autor de un “giro educativo” iniciado en el tránsito a la modernidad y profundizado con la emergencia del estado-nación que parte de la premisa de que los problemas del presente y su prospectiva a futuro son fundamentalmente cuestiones educativas. Para una lectura en clave genealógica de este concepto consultar Noguera-Ramirez y Marin-Diaz (2020).

⁴ Aunque excede los objetivos de este trabajo, es necesario mencionar que abordajes recientes desde la política educativa dan cuenta de la necesidad de mirar más allá de la escala (local-global) y del ámbito público; Ball (2018), advierte específicamente sobre la participación de corporaciones globales y compañías de capital privado como proveedores de servicios educativos y participantes directos en una “nueva gobernanza” de la educación en el marco de una creciente mercantilización educativa.

⁵ Sobre este tema puede consultarse Caruso (2010) Independencias latinoamericanas y escuelas mutuas. Un análisis desde la perspectiva de la historia global (ca. 1815-1850). In: Alves, C. (Ed.). Educación y emancipación. Rio de Janeiro: UERJ.

⁶ Se hace referencia a la difusión de una “forma escolar” (Vincent, Lahir, Thin, 1994) cuyos orígenes se remontan a la Didáctica Magna de Comenio (S. XVI) que moldearon la institucionalización de la práctica educativa y la expansión del proceso de escolarización de forma global y hegemónica (Narodowski, 1994; Hunter, 1998; Pineau, 2017).

⁷ En la obra Cuadernos de Viajes se sintetizan las observaciones y apreciaciones realizadas en dicha misión.

⁸ Como ejemplos pueden tomarse los informes del Ministro Juan Ramón Fernández (1902) o del Inspector Juan Mantovani (1934), así como rastrear en diversos discursos enunciados por Joaquín V. González.



GUILLERMO MAÑÉ
Serie "Efecto Coriolis"
Piezas torneadas de gres
2016-2018

El aprendizaje en tiempos de pandemia: Voces de estudiantes del Profesorado de Inglés (UNMdP)

Learning in times of pandemics: Student voices at the ELTP¹ (UNMdP)

Claudia Patricia Cosentino²

Marcela Eva Lopez³

Marlene Gonzalez Marin⁴

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto (2020- 2021) del grupo GIIEFOD (Grupo de investigaciones en idiomas, educación y formación docente): *Estudiantes y docentes en contextos de formación III: indagación del proceso de construcción del conocimiento del Saber/Ser docente en el Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de narrativas, (auto) biografías y diarios reflexivos*. Las autoras, docentes en cuatro asignaturas del primer año de dicha carrera, junto a una alumna avanzada, llevamos a cabo una encuesta virtual durante el primer y el segundo cuatrimestre de cursada del año lectivo 2020, en tiempos de aislamiento por el COVID-19. Dicha encuesta nos permitió explorar cómo los alumnos vivenciaron la experiencia del aprendizaje en la virtualidad. Asimismo, pudimos estimar sus reflexiones sobre cómo esta modalidad, adoptada forzosamente en estas circunstancias sanitarias inéditas, puede aportar a las prácticas educativas que contribuyen al logro de sus metas académicas. Del análisis de dichas encuestas surgieron los primeros hallazgos que en forma de narrativa relatan las experiencias de los estudiantes en este periodo de aislamiento, siguiendo una línea de investigación cualitativa de corte narrativo.

Palabras clave: investigación cualitativa; narrativa; aislamiento; experiencias; aprendizaje virtual.

Abstract

This study is framed within the project (2020-2021) of the GIIEFOD group (Research group in languages, education and teacher training): *Students and teachers within formative settings III: inquiry into the process of developing reflective skills in Teacher Education Programs at Mar del Plata State University, through narratives, (self) biographies and reflective journals*. The authors, instructors in four first year subjects of the local ELT program, assisted by an advanced student of the course, carried out a virtual survey during the first and second terms of 2020 school year, in times of isolation due to COVID-19. This survey allowed us to explore how our students felt about their experience in virtual learning. Furthermore, we were able to estimate their reflections on how this modality, forcibly adopted in these unprecedented health circumstances, can add to the educational practices that contribute to the achievement of their academic goals. From the analysis of these surveys, the first findings emerged in the form of a narrative, related to the experiences of the students in this period of isolation, following a line of qualitative research of a narrative nature.

Keywords: qualitative research; narrative; isolation; experiences; virtual learning.

Recepción: 26/10/2021

Evaluación 1: 10/11/2021

Evaluación 2: 15/11/2021

Aceptación: 2/12/2021

Introducción

El inicio del ciclo lectivo universitario 2020 en Argentina, al igual que en el resto de Sudamérica, se vio afectado por el aislamiento social preventivo y obligatorio debido a la pandemia mundial por el COVID19, anunciado por nuestras autoridades nacionales a partir del 20 de marzo. Enfrentados a una situación internacional dramática e inédita, con la consiguiente perplejidad ante el nunca antes imaginable desafío de tener que enfrentar la existencia de un virus de semejante letalidad, los equipos docentes nos vimos obligados a recurrir a la educación virtual a distancia, prácticamente de un día para otro. Apremiados por el inminente comienzo de clases en la universidad, fue necesario re estructurar programas, tomar decisiones sobre cuáles contenidos tenían que ser priorizados y diseñar actividades y evaluaciones digitalizadas que consumieron muchas horas de trabajo. Nuestro calendario académico, sin dudas comenzó con un escenario complicado y muy diferente al habitual: aulas vacías y gran incertidumbre de todos los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, las relaciones personales subsistieron, aunque mutaron a entornos virtuales. La colaboración entre los equipos docentes y, particularmente la contención emocional entre profesores y estudiantes hicieron posible la tarea profesional, al adaptarse al cambio sin descuidar la calidad académica.

A través de la amplia gama de recursos virtuales disponibles, docentes y estudiantes trabajando en conjunto, compartieron dudas propias de la tecnología, inquietudes conformes a las materias y ansiedades relacionadas a los múltiples perjuicios sociales motivados por la pandemia. Habiendo sobrevivido a la disrupción que supuso la emergencia, con el inesperado impedimento de dictar clases presenciales, las autoras del presente trabajo, docentes que nos desempeñamos en cuatro asignaturas del primer año del Profesorado de Inglés local, junto a una alumna avanzada de la carrera llevamos a cabo una encuesta durante el primer y el segundo cuatrimestre de cursada de este ciclo lectivo. Las preguntas de esta encuesta apuntan a dilucidar cómo los y las estudiantes vivenciaron la experiencia del aprendizaje en modo virtual y generar un encuentro de reflexión sobre sus procesos de construcción de saberes en tiempos de aislamiento.

Marco teórico

La narrativa

Nuestro proyecto de investigación se enmarca dentro de la narrativa epistemológicamente, como fuente de obtención de conocimiento y, ontológicamente, como construcción de conocimiento. La narrativa es, sin dudas, una capacidad humana por excelencia, tal como lo expresa Bárbara Hardy (1977); los seres humanos vivimos nuestras vidas en medio de narrativas mientras soñamos, recordamos, dudamos, planificamos, construimos y aprendemos. Dentro de una narrativa se establece un contexto. Hay un sujeto, un “yo” (Mc Ewan y Egan, 1995, p. 9) y es desde su perspectiva, que se cuenta el relato.

Combinando la cognición y la narrativa, Jerome Bruner (2003) surge como uno de los grandes filósofos cuyo concepto de pensamiento narrativo devino una insuperable propuesta teórica. Bruner define el término *narrar* como verbo que deriva del término *narrare* (contar) y de *gnarus* (*saber*) “que es aquel que sabe de un modo particular, lo que nos hace pensar que relatar implica un modo de conocer, un modo de narrar, en una mezcla inextricable” (Bruner, 2003, p. 48). A su juicio, la narración es como una forma de pensar, una estructura que ayuda a organizar nuestro conocimiento y sirve como un vehículo en el proceso educativo, especialmente en la educación de las ciencias (Bruner, 2013). Este autor (2003) afirma que la

narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que realmente pasó. Para que exista un relato hace falta que pase algo imprevisto, sino no hay historia posible. Los relatos son comunes dentro de una cultura porque es esta cultura la que crea e impone lo imprevisible, pero a la vez también es la cultura la que compila lo que va en contra de sus normas. Es por eso que la cultura no sólo se inclina por lo canónico sino por la dialéctica entre sus normas y hacia lo humano. De igual modo la narrativa sigue este rumbo.

Bruner (2003) sostiene que en realidad nosotros desde edad temprana, organizamos nuestras experiencias y conocimientos de forma narrativa dentro de una cultura. En términos analíticos, la cultura es un conjunto de postulados que definen la perspectiva psico-cultural de la educación: la pedagogía, los objetivos de la educación, la enseñanza del presente, el pasado y lo posible, el entendimiento y explicación de otras mentes, la narración en la ciencia, el conocimiento como acción y el futuro de la psicología como disciplina (Bruner, 2013).

En su libro *Educación puerta de la cultura* (2013), Bruner afirma que la reconstrucción de una nueva psicología debe darse en estrecha relación con la educación, considerada como práctica social y como un “hecho humano fundamental, básico, ineludible” (Temporetti, 2010). En esta obra, él expone nueve “postulados que guían a una perspectiva psico-cultural de la educación” (*los postulados perspectivista, de los límites, del constructivismo, interaccional, de la externalización, del instrumentalismo, institucional, de la identidad y la auto-estima y de la narrativa*). Para este autor, la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella. Cada uno de los postulados expuestos por el autor presenta un aspecto destacado de este análisis.

Bruner expresa en su libro *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (2003) que “la construcción del Yo a través de su narración no conoce fin ni pausas, probablemente hoy más que nunca. Es un proceso dialéctico, un acto de equiparación” (2003, p.120-121). A este respecto en el *postulado narrativo*, el cual tomamos específicamente para nuestro propósito, se destaca la narración como una de las formas más potentes de crear significado y organizar el conocimiento. Los relatos no sólo ayudan a crear bases de la identidad de una sociedad, sino que también sirven para comprender la concepción de la educación de esa sociedad, para explorar diferentes paradigmas de investigación y para estructurar las bases de enseñanza de diferentes áreas curriculares. Si bien siempre se ha asumido que no es necesario enseñar la narración ya que supuestamente se nos da naturalmente, este supuesto no es totalmente verdadero. Si la narración es un instrumento de la mente para la creación de significado, es necesario leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, sus usos y discutirla.

Este modo de conocer, a través de la narrativa en las investigaciones en educación, nos lleva a definir y comprender el concepto de experiencia, que es esencial en la narrativa de los participantes, que se evidencia en nuestros hallazgos.

La experiencia y la formación docente

En su libro *Democracia y Educación* (1985) Dewey afirma que la vida está compuesta de experiencias individuales y sociales que se mantienen en el tiempo no sólo al traer experiencias del pasado y enfocarlas al futuro, sino también por su esencia de ser comunicativa, ya que por medio del lenguaje se llega a los significados en los grupos sociales. En su libro *Experiencia y Educación* (1997), Dewey consolida las características de la experiencia comunes a la narrativa, la temporalidad, la sociabilidad y la localidad. Este filósofo diferencia dos principios que distinguen a las experiencias educativas, que de acuerdo a su opinión son aquellas que incentivan el desarrollo de experiencias futuras.

Por un lado, el principio de *continuidad* implica que cada experiencia se nutre de experiencias previas, y a la vez modifica la calidad de experiencias futuras. La tarea del docente es acompañar la dirección de la experiencia, dilucidando actitudes que conducen a un desarrollo con continuidad. En esta obra, Dewey también enfatiza la importancia de las experiencias pasadas en este presente, que es tal como es, por haber sido modificado por experiencias previas. Los docentes deben estar atentos al ambiente y sus condiciones para extraer de ellos todo aquello que contribuya a fortalecer experiencias valiosas.

Por otro lado, el segundo principio que ayuda a interpretar una experiencia es la *interacción*, refiriéndose específicamente a las relaciones entre ciertas condiciones internas y objetivas de los individuos. Estas condiciones que interactúan dan lugar a una situación. La situación y la interacción no son circunstancias separadas ya que una experiencia es tal porque se ha establecido un acuerdo entre el individuo y el ambiente en un momento determinado. El ambiente deviene en todo aquello que interactúa con las necesidades, intenciones y talentos personales que formaran la experiencia que se tiene. Estos principios son herramientas que servirán para futuras experiencias que influirán en el crecimiento de los individuos. Es tarea del docente considerar las necesidades, la estructura social y los talentos de los estudiantes, comprender las condiciones objetivas de lo que enseña, cómo lo enseña, las palabras que usa, la voz que emplea, los libros y los materiales, para que se creen experiencias valiosas.

Al plantear su teoría de la experiencia, Dewey no menciona a la narrativa en sí. De todas maneras, sostiene que la experiencia transforma, siempre y cuando tenga sentido a través de los relatos. Tal como lo afirma Sarasa (2016), entendemos que hay diferentes relatos que habitan esta continuidad e interacción de la experiencia que nos ayudan a vivir, contar, re contar y re vivir las experiencias educativas pasadas que dan lugar al desarrollo de valiosas experiencias futuras que marquen una diferencia en nuestras vidas.

Delory Momberger (2014) explica que la experiencia es valorada en al menos cuatro sentidos: primero, prioriza la práctica docente y aquellos saberes que se adquieren por experiencia; segundo, deviene una relación de persona a persona, de mundo de experiencias a otro mundo de experiencias; tercero, la experiencia se considera un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el cual las personas aprenden a hacer uso de diferentes recursos que aplican a distintas situaciones; y en cuarto lugar, está en relación consigo misma, con la propia experiencia.

De acuerdo a Van Manen (2004), debemos entender y pensar la tarea educativa en su particularidad y en cuanto a qué experiencia se construye en ese proceso. Contreras (2011) sugiere pensar la tarea educativa como experiencia, que es “una apertura a lo que acontece, un aceptar lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros o en otros” (p.4). Constituye el prepararse para que en el ámbito educativo sucedan cosas significativas que impacten en el estudiantado. En el caso de tratarse de la formación de formadores, equivale a fomentar y desarrollar aquellas vivencias experienciales educativas para que impacten en sus futuras acciones docentes.

En la actualidad, los programas de formación inicial en inglés resaltan la importancia de la reflexión docente, la trayectoria escolar de los futuros docentes, la alteridad, los estudios culturales, la escritura académica y de investigación, y la utilización de las tecnologías digitales en el currículo (Banegas, 2014; Beacon & Spolturno, 2016). Entre las nuevas demandas y oportunidades, se destaca incorporar las trayectorias vitales y las identidades narrativas de los docentes en formación, dado que escuchar sus experiencias como aprendientes de inglés, sus teorías personales sobre el aprendizaje de lenguas, y sus futuros roles profesionales, permiten que sus percepciones se vuelvan la base de conocimiento pedagógico en su educación (Bonadeo & Ibáñez, 2013). Por tal motivo es que, la investigación narrativa se utiliza en el

contexto educativo para ofrecer un modo de comprender la enseñanza y el aprendizaje como proceso temporal, al reflejar las historias biográficas de sus participantes (Connelly & Clandinin, 1986).

A juicio de Delory Momberger (2014) construir experiencias, que luego van a ser relatadas por los estudiantes, es referirnos a lo que encontramos en el centro de la investigación biográfica y del proceso de biografización⁵. Se trata de todo aquello que vivimos y hacemos propio, lo que experimentamos, conocemos y convertimos en experiencias. Sintetizando, construir experiencias alude a los procesos mediante los cuales biografiamos diferentes acontecimientos de nuestras vidas, a los que damos forma y le damos sentido volviéndolos recursos experienciales que nos permitirán mejorar futuras instancias de aprendizaje.

Aprendizaje virtual en pandemia

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud decretó una pandemia causada por la nueva enfermedad originada por el COVID-19. El 20 de marzo del mismo año, las autoridades de nuestro país decretaron el aislamiento social preventivo y obligatorio. Así, de repente, las personas debimos confinarnos en nuestros hogares, pudiendo circular sólo el personal esencial. Comenzó el periodo de cuidado de higiene personal con alcohol en gel, uso de barbijos y de salir de casa sólo para comprar alimentos o medicación. Junto con estas y otras tantas medidas sobrevino la que nos marcó un antes y un después a los habitantes de espacios de enseñanza y aprendizaje: el cierre de los edificios de las instituciones educativas. Sin embargo, nuestros alumnos debían seguir educándose, aun atravesando estos primeros momentos de incertidumbre, angustia, miedo y desesperación. Tal como lo plantea Mariana Maggio (2021) el cuerpo docente no estaba preparado para una “educación que no suceda en el marco de los edificios”(p.29), y se vio obligado a recurrir al ámbito virtual para llevar a cabo esa tarea de seguir educando en pandemia. Devinieron largas horas de aprendizaje de plataformas virtuales, de digitalización de material, de priorización de contenidos, de pensar en una práctica y una evaluación inédita, de establecer un vínculo de contención, protección y esperanza para el estudiantado en medio de un mundo azotado por una de las peores pandemias de la historia de la humanidad. Maggio sintetiza este sentir que nos invadió, como docentes y seres humanos en una simple pregunta: “¿Cómo vamos a educar/nos si estamos tratando de decidir cómo vivir encerrados en nuestras casas mientras nos atraviesa el miedo? (2021, p.30). Reflexionando sobre otros sentires de esos primeros momentos nos cuestionábamos cómo encararíamos nuestras clases con nuestros propios equipos (no siempre de nueva generación), con estudiantes y docentes que no siempre tenían conexión fiable a internet, cómo trabajaríamos desde casa con nuestra familias presentes. La realidad se impuso de golpe y con fuerza y requirió de un gran esfuerzo de la comunidad educativa para seguir adelante en medio del caos. Personalmente creemos que lo logramos, que pudimos repensar nuestra práctica, que llegamos a los alumnos, y que el proceso educativo no se detuvo. Maggio sostiene que “el virus fue didáctico”(p. 89) ya que nos llevó a focalizarnos en lo importante: qué prácticas de enseñanza llevaríamos a cabo en vez de cómo enseñaríamos en función de lo que íbamos a evaluar.

Reconocemos que el camino recorrido en el 2020 fue muy arduo para docentes y estudiantes. Como educadores pudimos aprender y ser conscientes que la virtualidad, que esperaba una oportunidad para instalarse en los ámbitos educativos, vino para quedarse. Seguramente esto sirva para poder acercarnos y encontrarnos con nuestros estudiantes, que merecen aprender en contextos presenciales y/o virtuales que contribuyan a hacer una diferencia en sus vidas. Nos espera un mundo post pandemia diferente y debemos estar preparados para proponer

nuevas intervenciones que transformen la enseñanza y el aprendizaje. Tal como lo propuso Freire (1970) debemos problematizar la educación para comprender este nuevo mundo y transformarlo. De esta manera lo vivenciado en pandemia no habrá sido en vano.

Marco metodológico /Desarrollo

Con el objeto de interpretar las experiencias vividas por estudiantes del primer año de profesorado de inglés de la UNMdP sobre el aprendizaje virtual en tiempos de aislamiento, enmarcamos el presente trabajo en la narrativa, siguiendo un diseño de la investigación cualitativa. Se trata de adquirir la habilidad de experimentar un estado particular de los hechos y describir los escenarios y los actores y las actrices que participan en materias del primer año del profesorado en Inglés de la UNMdP, con estrategias que proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes. No existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran inmersos. La realidad social se construye en base a los marcos de referencia de los participantes. Este tipo de investigación termina en una descripción ideográfica en profundidad y el objeto que se estudia queda claramente identificado. Como objetivo final se pretende comprender la conducta de las personas estudiadas a través de nuestras interpretaciones.

Elegimos para nuestro trabajo un enfoque de investigación cualitativa de corte narrativo (Eisner, 1999; Erickson, 1997; Goetz y LeCompte, 1988; Suarez, 2007, 2018; Vasilachis de Gialdino, 2006) que intenta interpretar un objeto poco estudiado, de modo que los datos recogidos puedan dar lugar a futuras investigaciones. Para la recolección de datos se recurrió a una encuesta que se envió en forma virtual a los alumnos de las asignaturas del contexto elegido, cuatro asignaturas de primer año inscriptas en el plan de estudios de nuestro profesorado de inglés, establecido en 1999. Éstas son: Discurso Escrito (IDE) y Proceso de la Escritura I (PEI), que son materias del área de *habilidades lingüísticas* y, Fonética y Fonología Inglesa I y II (IF1,IF2), que son parte del área de *fundamentos lingüísticos*.

En el área de habilidades lingüísticas, las asignaturas están orientadas a promover un manejo fluido y eficaz del inglés manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Esto tiene el propósito de posibilitar al futuro docente ser un modelo adecuado para sus alumnos, contribuir a que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán enseñar, generar entre los estudiantes reflexiones sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan, y desarrollar gradualmente la comprensión y producción de discursos escritos y orales de diversos géneros. Se trabaja con el fin de promover una efectiva competencia lingüística y comunicativa, considerando al lenguaje como objeto de estudio sin perder de vista su rol mediador en la adquisición de conocimientos. Específicamente, en la materia Discurso Escrito, se busca la lectura crítica de textos, la obtención de estrategias de lectura comprensiva, la incorporación de distintos tipos de discurso incluyendo temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del plan, la obtención, selección y tratamiento de la información, la adquisición y comprensión de vocabulario y la utilización de recursos verbales y no verbales. En el caso de Proceso de la Escritura I, esta materia se centra en las etapas en el proceso de la escritura: generación, selección y organización de ideas. Se enfoca en el procesamiento sintáctico y selección léxica, lectura y escritura de variedad de formatos de uso personal, social

e internacional, incluyendo aquellas temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del Plan. Se reflexiona sobre el rol del escritor frente a la situación/contexto de la escritura teniendo en cuenta función, audiencia y forma, y se comparan las características del discurso escrito y el lenguaje oral.

En el área de fundamentos lingüísticos, las asignaturas se integran con las del área de habilidades lingüísticas para promover el dominio eficaz del idioma a través del conocimiento de sus aspectos formales, pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos. También ofrecen espacios para la reflexión metalingüística que les permitirá a los docentes adquirir una conciencia lingüística y pragmática, y proporcionar a los futuros docentes instrumentos válidos sobre la regulación de sus propias producciones. En Fonética y Fonología Inglesa I, los estudiantes adquieren conocimientos del análisis parcial de aspectos segmentales (vocales y diptongos) partiendo de la teoría de la articulación de fonemas. Se busca también la comprensión auditiva y la utilización apropiada de los órganos de fonación por parte de los estudiantes. En Fonética y Fonología Inglesa II, los estudiantes adquieren conocimientos de la fonología comparada inglés/castellano y se analizan aspectos segmentales (consonantes). Además, se introduce el aspecto suprasegmental (acento), y se adquiere conocimiento de diferentes acentos del inglés. (Plan de estudios del Profesorado de Inglés, 1999).

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue una encuesta virtual con preguntas de corte cerrado y abierto y de tipo de confirmación cuyo objetivo es el de “determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables” (Goetz y LeCompte, 1988, p.136). Este tipo de encuesta es de gran utilidad en la investigación educativa narrativa cuando implica a un gran número de participantes a quienes resulta imposible entrevistar individualmente. La encuesta se realizó en julio, a fines del primer cuatrimestre y en noviembre, a fines del segundo cuatrimestre del año 2020. Sin embargo, cabe aclarar que las encuestas como herramienta de relevamiento de datos han limitado la muestra, ya que de los 62 alumnos que aprobaron estas materias, sólo 24 accedieron voluntariamente a contestarla. Las citas textuales de los estudiantes extraídas de las encuestas, y utilizadas en nuestros hallazgos en forma de narrativa, fueron categorizadas con la letra A y el número de alumno encuestado. En todo momento se respetó los dichos, la gramática y lenguaje inclusivo usado en las diferentes encuestas.

Las preguntas de la encuesta fueron:

- ¿Cómo fue tu primer impacto con respecto al aprendizaje virtual (uso del AV, Google Classroom, Zoom)?
 - ¿Qué es lo que más extrañas de la enseñanza presencial?
 - ¿Qué acciones docentes valoras durante este período?
 - ¿Crees que tu desempeño en la asignatura (Fonética y fonología I / Fonética y fonología II, Discurso escrito, Proceso de la escritura I) hubiese sido diferente de haberse dictado en forma presencial? Explica por qué.
 - ¿Qué cambiarías/sugerirías para mejorar la práctica educativa si se prolonga el dictado de clases virtuales para el año 2021?

La subjetividad de contar las propias experiencias da lugar a una condición del conocimiento social de la realidad dentro de un proceso dialógico (Bolívar, 2004). Esto permitió tener una visión particular del Profesorado de Inglés, de las cátedras en cuestión, de sus docentes y de sus estudiantes. Esbozamos así un texto narrativo interpretando los relatos de las experiencias del alumnado encuestado. Las estrategias de indagación proporcionaron datos fenomenológicos que representan la cosmovisión de quienes participaron a través de su propia voz, que fue respetada, como es propio del enfoque biográfico narrativo. (Bolívar; Domingo, & Fernández, 2001).

Nuestros hallazgos

El primer impacto con la educación virtual. Primer año en la universidad no resulta fácil para ningún estudiante porque implica el enorme reto de tener que adecuarse a un nuevo contexto educativo y social, después de haber pasado los últimos seis años en el relativamente seguro y cómodo entorno de la escuela secundaria. Resulta estresante para los y las ingresantes tener que adaptarse a una organización diferente, adoptar nuevas formas de estudiar para desarrollar competencias cognitivas que les permita desempeñarse independientemente frente a retos académicos más complejos, e integrarse socialmente a un ambiente más heterogéneo al que conocían.

Varios factores contribuyeron a acrecentar la ansiedad de los y las estudiantes en el particular ciclo lectivo 2020, cuando se decretó la cuarentena ante la propagación del Covid-19, la misma semana en que comenzaban las clases. La incertidumbre para los y las ingresantes fue doble, puesto que les preocupaba “cómo la pandemia afectaría nuestras vidas cotidianas, además de las clases” (A7). Se sentían “abrumados y desorientados” (A12) por “demasiadas cosas nuevas” (A4, A19) y así manifestaron su gran desilusión: “Cuando me anoté en la Universidad buscaba, aparte de la instrucción, el contacto con otras personas que estuvieran interesadas en lo mismo que yo. El aislamiento y las clases virtuales tiraron por tierra todo lo que yo esperaba fuera mi experiencia universitaria” (A21). “Cuando finalmente me decidí a comenzar la Universidad lo que más me intrigaba era el tipo de relación que tendría con mis compañeros” (A3).

Tal vez, el mayor desafío para estudiantes y docentes fue la necesidad de interactuar de manera diferente al espacio presencial, valiéndonos de las nuevas tecnologías para proporcionar ambientes educativos adecuados y de alta calidad. El modo virtual nos permitió trabajar de forma remota, eliminando las barreras de la distancia y el tiempo para evitar los contagios. Pasando las semanas, los y las estudiantes, se encontraron “con un panorama y escenario completamente distinto que nos sacó de nuestra zona de confort a la que estábamos acostumbrados, pero con ganas de ver como esta nueva modalidad sería implementada” (A1). “Si bien la idea de cursar a través de educación a distancia no era muy atractivo cuando la cuarentena comenzó, pude encontrarle un beneficio importante” (A15).

Los y las estudiantes con más conocimiento de los recursos tecnológicos estuvieron muy a gusto y reconocieron desde el principio las muchas ventajas de la virtualidad. Trabajar con internet les dio acceso a la información de manera inmediata, les ofreció flexibilidad sobre el manejo del tiempo y el lugar desde el cual se conectaban para estudiar y, les un cierto nivel de autonomía sobre el proceso de aprendizaje. “Yo crecí con redes sociales y plataformas de chat virtual, entonces usar, por ejemplo Zoom, no fue un desafío” (A10). Para quienes el entorno virtual era desconocido, tuvieron que esmerarse para aprender a sacar provecho de él al mismo tiempo que accedían a conocimiento académico nuevo. “Estaba impactado por la cantidad de opciones y menús del AV pero no tardé en entender cómo utilizarla” (A6). “Nunca había usado ninguna de esas plataformas (Aula Virtual, Google Classroom y Zoom) así que no

sabía muy bien por dónde arrancar pero, con un poco de práctica le fui tomando la mano y después se volvió hasta sencillo” (A3).

La virtualidad no es infalible y los estudiantes más exigentes emiten sus críticas resaltando sus desventajas, aunque coinciden en la eficiencia de los responsables: “Creo que el Aula Virtual es una plataforma que posee errores ya que no envía notificaciones de los nuevos posts y tareas a realizar, y que el no tener un foro de consultas en la misma hacía difícil el animarse a preguntar a los profesores por privado las dudas que entre muchos compañerxs teníamos (A14)”. “Aunque colapsó varias veces al principio, y eso fue frustrante, el problema fue solucionado y creo que los administradores del sitio estuvieron a la altura de la situación con el mantenimiento” (A10).

Para los docentes, la virtualidad ha sido un gran sustituto de las clases presenciales y de gran apoyo para el desarrollo y seguimiento académico de sus alumnos. La mayoría de las clases se dieron en encuentros sincrónicos, a través de la plataforma Zoom, con funciones muy útiles como compartir pantalla y *break out rooms*⁶ para trabajar en pares y en grupos. Una vez acostumbrados al protocolo virtual, los alumnos admitieron que “Los zoom fueron lo más cercano a una clase presencial” (A13); “ fueron esenciales para seguir adelante con las cursadas; me ayudaron a terminar de entender muchos conceptos”(A11). Sin embargo, algunos estudiantes apagaban sus cámaras para ahorrar recursos o, para evitar “la sensación de sentirse observado constantemente” (A8), incluso porque “resulta cansador estar mirando una pantalla por tanto tiempo”(A14). Aunque comprensible, esto resultó poco alentador para los docentes que terminaban sus clases virtuales hablándole a unos cuadraditos negros, detrás de los cuáles no se sabe si en verdad se encuentran a los alumnos atendiendo.

Como alternativa a los encuentros sincrónicos, un recurso muy valorado fueron los tutoriales que los docentes grabaron y subieron a YouTube. Esto también favoreció a los estudiantes sin acceso a internet en sus hogares, ya que podían bajar los videos rápidamente desde el celular para luego verlos, sin gastar datos. “Mirar las grabaciones de las clases o los video cargados por los profesores debieron ser lo que más me ayudo a entender la materia” (A17). “Además de poder ver al profe, podía repetir la clase las veces que hiciera falta para entender, hasta sacarme todas las dudas” (A13).

Lo que más extrañaron de la enseñanza presencial. Sin dudas, lo que los estudiantes más extrañan es estar físicamente en el aula, donde se logra el vínculo especial entre el profesor y sus alumnos. Al respecto, comentaron: “El contacto con docentes que se expresan con emoción es una gran motivación para quienes escuchan y esto no se puede transmitir mediante una video llamada” (A21); “Creo que la enseñanza presencial genera un ambiente más humano y agradable” (A4); “Lo que más extraño de la presencialidad es el intercambio que se daba en las clases; compartir clases hablando y aprendiendo con los profes y compañeros con un mate de por medio”(A10). Los estudiantes además, lamentan no haber podido hacer preguntas a los docentes durante o después de clase. “Me resulta muy extraño enviar mensajes por el Aula Virtual o por email; no me siento cómoda con eso” (A17).

Además de referirse a los indiscutibles beneficios de la conexión directa con los docentes, los estudiantes manifiestan que les ha hecho mucha falta la interacción con sus compañeros en persona. “Extraño estar acompañado, rodeada de mis amigos, y la participación más fluida que a veces no hay en el zoom” (A2), “escuchar otras opiniones, los pasillos de la facultad de humanidades” (A5), “...el recurso de las preguntas de los compañeros. Algo que yo no sé cómo preguntar o no me animo, lo pregunta otro y viceversa” (A18). “En la virtualidad todo se vuelve más estructurado” (A11).

De las encuestas se desprende que el espacio físico del aula universitaria es otro factor que contribuye a las buenas prácticas educativas. Estando todo el día en casa, a los estudiantes les resulta difícil concentrarse en tareas académicas, por estar rodeados de distracciones: "Mis amigos que me contactan por teléfono y están disponibles para jugar videojuegos" (A20), o "mis padres y mi hermano que, al vivir en una casa pequeña, siempre escucho lo que dicen" (A24). Otro elemento que los estudiantes consideran importante por contribuir a la organización de los estudios, es la rutina que involucra asistir a clase cotidianamente, cumpliendo horarios. "Añoro llegar, sentarme, y que empiece la clase, el/la profesor/a dicte las clases, y tomar nota" (A7).

Las acciones docentes más valoradas durante este período. Más que nada, los y las estudiantes aprecian cuán accesibles los y las docentes se han manifestado a lo largo del ciclo lectivo y concuerdan en haberse sentido acompañados a pesar de la distancia. "El esfuerzo es evidente de ambas partes, pero desde el lado de los docentes, resalta su intención de acompañarnos mediante mensajes, tanto en AV como en Facebook, foros y encuentros donde nos motivan a comunicar inquietudes y sugerencias" (A24). Me gusta ver que están dispuestos a resolver dudas en cualquier hora por internet y que propongan clases siempre" (A3). "Estimo mucho todo el *feedback*⁷ que las profesoras han dado, haciendo que sea posible mejorar mi idioma y en particular mi pronunciación" (A12). Por sobre todas las cosas, los y las estudiantes de estas cuatro asignaturas, manifiestan en las encuestas que valoran la preocupación de los y las docentes porque aprendieran. "Más que una acción en especial, valoro mucho el hecho de tratar de hacer la cursada lo más interactiva y similar a lo 'normal' que se pueda" (A15).

Los y las estudiantes que respondieron a esta encuesta resaltaron la asignación de "un tiempo considerable para entregar los exámenes y trabajos prácticos" (A6), de tres días, cuando normalmente éstos se realizan dentro del horario de una clase. Esto les permitió a los estudiantes consultar diccionarios y otros textos para completar tareas, cosa que no hacen cuando son evaluados habitualmente. Esa ventaja otorgada al estudiantado tuvo como propósito compensar por los inconvenientes técnicos que pudieran haber surgido. "Valoro muchísimo cuando los docentes toman en cuenta que, aunque estemos en nuestros hogares, eso no implica que nuestra *'performance'*⁸ deba ser perfecta" (A10); "Valoro mucho que sean conscientes que somos humanos, que probablemente vivimos con otros y que no siempre estamos bajo las mejores circunstancias" (A19). Los y las estudiantes también destacaron la flexibilidad concedida respecto a la asistencia no obligatoria para los encuentros sincrónicos, a diferencia del modo presencial, que requiere un 75% de asistencia a clase para acreditar un espacio académico. "A veces por motivos laborales fue difícil encontrar el momento para participar en cada clase" (A11).

El empeño que han puesto la mayoría de los y las docentes, tanto en llevar a cabo clases sincrónicas, como en grabar clases asincrónicas, es algo que los y las estudiantes ciertamente han notado, sabiendo que éstas "llevan mucho trabajo y que es muy distinto a lo que acostumbraban" (A22). Además, los y las estudiantes valoran la capacidad docente para lograr abarcar los temas pautados en periodos de tiempo limitado de una cursada acotada. También se agradece la cantidad de clases que se dictaron por cuatrimestre: "el hecho de que en IE1 tengamos tres/cuatro encuentros por semana es buenísimo" (A14). "Yo valoro la voluntad que tuvieron de explorar nuevos métodos para hacernos llegar la información y las explicaciones" (A18), "cada uno usó su creatividad más que nunca, para acercar las fuentes de información para que no parezcan tan distantes" (A15).

Existe un gran reconocimiento por parte del alumnado de cuánto los y las docentes han tenido que aprender sobre herramientas tecnológicas para poder ofrecerles clases de calidad. Aunque sólidas cada una en su área de experticia, el mostrarse inseguras respecto a la utilización de los recursos digitales frente al estudiantado, hizo a las docentes más humanas. En muchos casos, los estudiantes fueron quienes ofrecían asesoramiento técnico: “sé que eso no fue fácil, por eso muchas gracias, ya que se tomaron el tiempo de aprender a usar nuevas herramientas y darnos las clases virtuales lo mejor que pudieron, que fueron todas SUPERB⁹, siempre sin dejar ningún cabo suelto” (A2). “Valoro el esfuerzo que han hecho por comprender aún más el mundo tecnológico y adaptarse a una nueva realidad en pos de nuestro beneficio” (A17).

Los y las estudiantes aprecian que los y las docentes no sólo han tenido que aprender sobre tecnología para adaptar sus clases al modo virtual, sino que esto les ha llevado mucho más tiempo que el habitual. “En el momento que pregunté unas explicaciones sobre unas correcciones, el docente en vez de escribir unas respuestas por encima, o de decirme que esperara a la reunión por Zoom, se tomó el tiempo de grabar un audio respondiendo todas mis preguntas” (A20). Otro tema que se desprendió de las encuestas, relevante a la mayor dedicación de los y las docentes, tiene que ver con la claridad y el detalle en las correcciones de las producciones escritas. “En el aula era mucho más fácil preguntar sobre una corrección que no se entendió en el mismo momento que se entrega. Ahora con la educación virtual es complicado preguntar una duda y recibir una respuesta en un periodo corto de tiempo, por lo que las correcciones claras son de mucha ayuda” (A2).

Por otro lado, también se resaltó el rol que desempeñaron los y las ayudantes de adscripción. “Se han ocupado de organizar tutorías en base a las necesidades de lxs estudiantes” (A18). “Al igual que el equipo docente, han estado para nosotrxs ante cualquier duda, respondiendo consultas y erradicando dudas, especialmente mediante los grupos de WhatsApp y Facebook. Allí han sabido comunicar novedades y cambios correspondientes a cada asignatura” (A3). Los y las ayudantes “han actuado como intermediarios en infinidad de veces con las profesoras por nuestro ‘miedo’ al preguntarle a ellas directamente” (A7).

La influencia de la virtualidad en el desempeño académico. Aprender en línea puede ser tan agotador como lo fue enseñar de ese modo. Al igual que los y las docentes, algunos y algunas estudiantes aducen que asistir a clases virtuales y estudiar de la pantalla demandó más energía que si hubieran concurrido a clases presenciales. Esta exigencia física y mental inédita, probablemente incidió en su rendimiento académico. Ellos y ellas lo manifiestan así: “Durante todo este periodo de aislamiento social, todos los días termine más cansadx que si hubiese cursado 10 horas presencialmente” (A13). Además, “no poder asociar el contenido de los textos con cada docente que lo envía me genera dispersión, me pierdo en el caudal de información virtual” (A10). “Los días se me pasaban como si nada y cuando me quería dar cuenta ya tenía tareas atrasadas” (A17).

Ciertamente, por tratarse de un profesorado de inglés, no haber estado expuestos a la lengua producida por especialistas en las distintas asignaturas no benefició a los y las estudiantes que necesitan pulir sus habilidades lingüísticas. La virtualidad hizo posible la comunicación, pero es indiscutible que la interacción no fluyó de la misma manera que ocurre en el modo presencial. Así se evidenció este sentir: “Sí, considero que mi desempeño en las asignaturas que hice durante este año hubiese sido mucho mejor, de haber sido presencial” (A8). “El desempeño depende mucho de práctica, que faltó este cuatrimestre” (A5). “En la presencialidad, estoy expuesta al Inglés constantemente y puedo practicar todo el tiempo” (A11).

Las asignaturas de primer año que se dictan en inglés constituyen un doble desafío para el alumnado, quienes deben intentar apropiarse de saberes propios de cada área específica de estudio, al mismo tiempo que perfeccionan su dominio de la lengua extranjera. En algunas asignaturas la importancia del contacto directo entre docente y estudiantes es más influyente que en otras. Así lo manifestaron los y las estudiantes de Fonética: “Ver a los profesores pronunciar en directo es de mucha ayuda” (A9). “Sirve mucho tener clases fluidas en las que podamos repetir mucho un sonido que no nos sale, hasta que nos digan que si lo estamos haciendo bien y recibir indicaciones sobre qué hacemos mal en la articulación” (A7). “Las consultas en los foros no son lo mismo que en persona” (A1).

Por otro lado, muchos otros y otras estudiantes supieron encontrar el lado positivo de la virtualidad y utilizarla para su propio beneficio. No tener que trasladarse hacia la facultad todos los días, les ahorró mucho tiempo, que pudieron dedicar al estudio de las asignaturas. Para los y las estudiantes que trabajan, mantenerse al día con las lecturas y asistir a clase al mismo tiempo puede ser complicado y, en la modalidad virtual pudieron adecuar sus obligaciones académicas a sus tiempos. “Creo que mi desempeño no hubiese sido tan bueno en la presencialidad, ya que le pude dedicar más tiempo a la asignatura” (A24). “Estar más tiempo en casa me ha permitido organizar mi tiempo de manera más libre que durante la forma presencial, por lo cual puedo ir variando según mi necesidad la cantidad de horas semanales que le dedico a cada materia” (A23).

Otro beneficio mencionado en las encuestas fue el hecho de haber contado con la posibilidad de recurrir a material de referencia en clases de escritura, como diccionarios y textos de gramática, por ejemplo. “Acá en casa se me hace un poquito más fácil porque tengo los diccionarios y otros materiales para corroborar que lo que estoy escribiendo tiene sentido” (A17). La mayor cantidad de tiempo asignada a las tareas también pudo haber beneficiado al alumnado en los resultados: “Dar un examen en dos horas no es lo mismo que realizarlo en tres días. En tres días tengo mucho tiempo para pensar y modificar, y eso ayuda mucho” (A3).

Asimismo, la posibilidad de repetir las vistas a los videos tutoriales fue de gran ayuda para aquellos y aquellas estudiantes que no tienen la habilidad de tomar notas con rapidez cuando los y las docentes explican en clase presencial. “Creo que mi desempeño fue mejor que si hubiera sido presencial porque me encontré más de una vez revisando las clases hasta tres y cuatro veces, eso es algo que en la presencialidad no hubiera sido posible” (A11). El aprendizaje en línea a veces aumenta la retención de información y lleva menos tiempo: “verlo muchas veces me ayuda a retener” (A4), “puedo ver más en menos horas” (A12).

Para los y las estudiantes más tímidos, interactuar con los y las docentes, pantalla de por medio, fue un beneficio, que así comentaron: “Creo que esta situación me ha ayudado muchísimo a ganar más confianza y a ser más crítica conmigo misma” (A23). “Quizás cursándola presencialmente me hubiese sentido aún más presionada y hubiese fracasado nuevamente” (A9). “A lo mejor cursándola presencialmente hubiese podido estar siempre al día y no me hubiese atrasado al inicio de la cursada, pero seguro que me hubiese sentido intimidada y no participaría mucho” (A2).

En definitiva, conscientes de su responsabilidad como estudiantes del nivel superior, de primer año se adaptaron al modo virtual, asumiendo un verdadero compromiso personal frente al estudio. Ellos y ellas reconocen que, independientemente de la modalidad para el dictado de las cátedras, el éxito académico depende de su propio esfuerzo, por encima de todo. “El año pasado no supe organizar mi tiempo y debido a eso me atrasé en las materias que cursaba y las desaprobé. Este año estaba preparado para no cometer el mismo error, pero tuve que adaptarme a la situación en la que estamos” (A6). “Los tropiezos que tuve este cuatrimestre me

van a servir para tener un mejor rendimiento el próximo cuatrimestre” (A3). “Igualmente aprendí un montón, así que no me puedo quejar” (A4).

Sugerencias para una mejor práctica educativa en el ASPO. Si la situación sanitaria no mejorara, entre las sugerencias propuestas por los alumnos y las alumnas no se manifiestan reclamos generales ni recurrentes. Sí encontramos algunas que se contradicen, lo que señala el carácter único de cada percepción individual. Por ejemplo, mientras que algunos y algunas estudiantes preferirían “mantener las reuniones de zoom como prioridad, más que nada para no perder la práctica y el hábito de hablar en Inglés” (A7), otros manifiestan sentirse agobiados frente a demasiados encuentros sincrónicos, por lo que desearían tener más clases grabadas “las prácticas con los audios fue inmensamente útil” (A9).

Otros y otras estudiantes sugieren alternativas a la plataforma Zoom por su corta duración “si bien funciona correctamente en términos generales, puede resultar tedioso que la reunión finalice pasados los 40 minutos” (A20). También preocupan los rumores sobre interrupciones extrañas y por “quejas referentes a la confidencialidad” (A23). Algunas sugerencias giran en torno a la organización del uso del Aula Virtual: “me resulta más fácil el acceso al material si todo está organizado en una misma nube” (A19). Otra recomendación para una mejor organización, fue que los y las docentes publicaran “un cronograma de lecturas mensuales a los alumnos, para que puedan acomodarla a sus tiempos” (A4).

En la asignatura Fonética y Fonología los y las estudiantes sugieren incorporar más ayudantes de adscripción: “la ayudante alumna, hizo un trabajo increíble, pero, siendo que es una materia bastante compleja en cuanto a la incorporación de vocabulario y teoría específica, quizás estaría bueno contar con otros adscriptos para tener más tutorías a la semana” (A14). Sobre Discurso Escrito los alumnos parecen estar muy conformes: “La verdad creo que al menos en IDE no cambiaría nada” (A23). “Las clases por Zoom o grabadas, las tareas y la disposición de los profesores de IDE para responder consultas hicieron que la materia siguiera adelante de la mejor forma” (A6).

En general, todo el alumnado encuestado considera haber aprendido mucho, a pesar de las difíciles circunstancias en las que debieron cursar su primer año universitario. Aunque el primer impacto con la educación virtual obligatoria no fue fácil para muchos y muchas, ahora valoran profundamente este modo alternativo de poder llegar al otro y del cual servirse para su propio crecimiento académico. “Me gustó como se dieron las materias. Gracias a esta modalidad me dieron muchas ganas de seguir aprendiendo, ponerme del lado de los docentes, y darlo todo” (A22). Incluso, aun cuando todos preferirían nunca haber tenido que dejar la modalidad presencial, consideran que vale la pena preservar algunas prácticas virtuales cuando el ASPO haya llegado a su término: “Que se repiensen algunos parciales que se solían hacer en la presencialidad y adaptarlos más a la virtualidad” (A5).

Consideraciones finales

Ante el creciente brote de coronavirus, las instituciones educativas en todo el mundo se vieron obligadas a cerrar sus puertas y cancelar sus clases convencionales. Para compensar, se recurrió al aprendizaje en línea, que resultó ser una herramienta efectiva para retener al alumnado. Esto requirió el ajuste de programas, contenidos y estrategias de enseñanza para lo que docentes y estudiantes debieron dedicar un gran esfuerzo y tiempo extra. Este rápido y no planificado cambio hacia el aprendizaje en línea nos sorprendió, en muchos casos, sin entrenamiento, recursos tecnológicos, ni acceso confiable a internet. A pesar de la

incertidumbre ante circunstancias tan excepcionales, el poder de adaptación de tanto docentes como estudiantes, no tardó en hacer visibles los beneficios que esta nueva manera de enseñar ofrece y, nos preguntamos si la adaptación a los cambios incidirá en nuestra forma de educar, después de la pandemia.

Del análisis de las encuestas para este trabajo, se desprende que el primer impacto frente al aprendizaje virtual representó un enorme reto para los ingresantes al Profesorado de Inglés, cuya incertidumbre se sumaba a la habitual vacilación de quienes se aventuran al entorno universitario. El admirable poder de adaptación a una situación compleja y la buena voluntad de los estudiantes evidenció un proceso de crecimiento con el correr de las semanas, cuando la familiarización con la tecnología adoptada les permitió afrontar lo que en un principio les había parecido un desafío imposible.

Sin duda, lo que los estudiantes más extrañaron fue el contacto interpersonal. Ellos anhelaban comenzar el año lectivo para interactuar con docentes especialistas en las asignaturas específicas que cursarían y con otros estudiantes, con quienes compartirían los mismos intereses. La comunicación directa de la charla con sus pares y docentes en el encuentro fue reemplazada por una manera diferente de vinculación, en el que el componente emocional, indiscutiblemente pierde fuerza, dado que no resulta fácil transmitir calidez humana a través de una pantalla. Además, se resaltó la añoranza por el entorno físico del aula, no sólo como lugar socializador y contenedor, sino también como el más propicio para la concentración, que fue suplido por el entorno hogareño, donde otras personas, el televisor y el celular contribuyen a la dispersión.

Ciertamente, las acciones docentes más apreciadas por los estudiantes en la virtualidad han sido la voluntad para aprender a optimizar las oportunidades que ofrece la tecnología y la flexibilidad al acompañarlos en ofrecerles clases de calidad. Esto evidencia que el proceso nunca es unidireccional, puesto que la mediación entre las profesoras y los participantes, los contenidos, las actividades y la plataforma es de altísima relevancia. Mediante la oportuna intervención, con la retroalimentación como mecanismo de (re)direccionamiento y confirmación para las actividades que se asignan, el docente puede evitar la frustración y el desencanto de sus alumnos. También puede promover actitudes positivas con respecto a los contenidos tratados. No dudamos que la clave del éxito en una propuesta educativa virtual radica en mantener lo cálido, amigable y cercano de un ambiente presencial, aprovechando al mismo tiempo las bondades que otorga el entorno virtual.

Aunque algunos estudiantes piensan que probablemente, hubiesen alcanzado un mejor rendimiento yendo a clases convencionales, ellos reconocen que los espacios virtuales de aprendizaje favorecen aspectos que la presencialidad limita o simplemente no contempla. Por ejemplo, el rompimiento de la barrera de la distancia, la rigidez de los horarios y la facilidad en la distribución del tiempo de estudio, que les permite combinarla con las múltiples ocupaciones que conllevan sus estilos de vida. Esto les dio un sentido de control sobre su propio ritmo de aprendizaje al poder volver y re leer, saltar o acelerar los conceptos a su elección. En la modalidad virtual se destaca al estudiante como protagonista de su aprendizaje, en un proceso de construcción constante, potenciado con las actividades colectivas que invitan a la reflexión crítica individual. Se espera que, durante el proceso, el individuo adquiera y refuerce la disposición para aprender en el entorno virtual y la capacidad de formarse de manera autónoma, de buscar y expandir el conocimiento provisto por los materiales y, de analizar y vincular los saberes propios del entorno virtual con los de su entorno real.

Dar una asignatura a nivel superior en modalidad virtual no solo requiere un ajuste en los contenidos, la evaluación o los roles de los participantes y el tutor, también demanda un

pensamiento flexible y holístico por parte de quienes comparten esta modalidad de experiencia educativa. Se requiere, además, un cambio de concepciones con respecto al proceso educativo, acompañado del conocimiento técnico de cómo conducir la virtualidad. El tutor no sólo debe ser un especialista en su ámbito profesional, sino también tener formación en técnicas didácticas virtuales y el uso adecuado de la plataforma en la que su aula virtual se encuentra. Nuestra indagación nos informa que la virtualidad puede convertirse en una experiencia educativa altamente productiva y gratificante, tanto para el estudiante como para el tutor, si se asume una posición proactiva y receptiva, apelando a la capacidad de innovación, superación y constante adaptación a las demandas del entorno educativo.

La información recogida para este trabajo nos permitió explorar las percepciones estudiantiles sobre el valor que la virtualidad puede aportar a las prácticas educativas que contribuyen al logro de sus metas académicas en estas circunstancias sanitarias inéditas. Si bien el calor humano en la interacción docente- alumno es irremplazable, la inclusión de la informática en la enseñanza, acelerada por las restricciones del aislamiento social preventivo debido a la pandemia, se ha vuelto un componente integral de la educación superior, que sin duda ha llegado para quedarse. Como docentes de primer año de un Profesorado de Inglés universitario, nos proponemos explotar el máximo potencial que la tecnología puede ofrecer para hacer el conocimiento cada vez más accesible para nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Banegas, D. (2014). Initial English language teacher education: Processes and tensions towards a unifying curriculum in an Argentinian province. *English Teaching: Practice and Critique* May(13)1. pp. 224-237
- Beacon, G. y Spolturno, M. L. (2016). Educación intercultural y ciudadana: Apuntes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Argentina. *Lenguas Vivas* (16)12, pp. 24-35
- Bolivar Boitia, A. (2004). ¿De Nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electronica de Invstgacion Educativa* (4) 1, 40-65. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Bonadeo, F.S., & Ibáñez, M. S. (2013). Future teachers: Identities, trajectories and projections. En L. Renart & D.L. Banegas (Eds.), *Roots & routes in language education: Bimulti-plurilingualism, interculturality and identity*. Selected papers from the 38th FAAPI Conference (pp. 136 - 146). Buenos Aires: APIBA.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Antonio Machado
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of research in science teaching* (23)4, 293-310.
- Contreras Domingo, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud, & D. Suárez, *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA - CLACSO
- Delory Momberger, C. (2014) Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

- Dewey, J (1985). *Democracy and Education (the Middle Works)* Vol. IX. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touch Stone publications.
- Eisner, E. (1999). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Erickson F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Paidós.
- Goetz, J.; & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. En M. Meek, A Warlow y G Barton (eds) *The cool web* (pp.12-33). Londres, Inglaterra: Bodley Head.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. C.A.B.A: Paidós.
- McEwan, H. & Egan K. (comps.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrutu
- Plan de estudios de profesorado de inglés de la UNMdP (1999)
- Sarasa, M. C. (2016). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación del profesorado de inglés*. (Tesis Doctorado en Humanidades y Artes. Mención en Educacion). Facultad de Humanidades y Artes, UNR
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick. I. (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Suárez, D. H., & Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*. 3(8), 350-373.
- Temporetti, F. (2010). *La Psicología en construcción... y una Pedagogía también*. *Psyberia*, 2(3), 7-37.
- Van Manen, M. (2004) *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Notas

¹ English Language Teaching Program

² Claudia Cosentino es Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta y Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Fonética y fonología Inglesa I y II del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) y del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora de inglés (UNMdP) y Especialista en docencia universitaria (UNMdP). Su área de investigación está relacionada con la buena enseñanza de la fonética y la fonología inglesa y con la investigación biográfica narrativa en educación. claudicarp@gmail.com

³ Marcela Eva López es Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Discurso Escrito y Proceso de la Escritura I del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), en periodo de redacción de su tesis: Trayectorias formativas de estudiantes adultas. Una indagación narrativa en el profesorado de inglés. Profesora de inglés (UNMdP) y Especialista en docencia universitaria (UNMdP). Su área de investigación está relacionada y con la indagación narrativa en educación. marcelaevalopez@gmail.com

⁴ Marlene Marin es estudiante avanzada de la carrera Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña actualmente como Adscripta Alumna en el Grupo GIIEFOD (Grupo de Investigación de Idiomas,

Educación y Formación Docente) desde 2019, como personal de apoyo, y es miembro del Grupo de Extensión curricular “PedagOrgia” desde 2019. También, es parte del equipo técnico de la revista REMS (Revista de Estudios Marítimos y Sociales) en la cual lleva a cabo la revisión de material escrito en inglés. Como docente en formación, se ha desempeñado como Adscripta Alumna ad-honorem a docencia en las cátedras Historia de Inglaterra y Estados Unidos, Discurso Oral II, Historia Inglesa y Discurso Oral I de la carrera Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la actualidad, cuenta con el cargo de Ayudante Estudiante por un año (2021-2022) en las materias Historia de Inglaterra y Estados Unidos e Historia Inglesa. marlugm@yahoo.com.ar

⁵ Biografización: “conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros. Y este darse forma pasa por niveles variados de elaboración de la experiencia, a través de los cuales vinculamos lo que vivimos y lo que experimentamos con el núcleo de un sí-mismo” (Delory Momberger, 2014,p. 699)

⁶ Del inglés: sala para sesión de subgrupo

⁷ En inglés: retroalimentación

⁸ Del inglés: rendimiento

⁹ En inglés: magnífico



GUILLERMO MAÑÉ / 2012

Serie de Monolitos.

Instalación en el río.

Rojas - Pcia. de Buenos Aires (ARG)

El enfoque narrativo biográfico y (auto)biográfico como forma de pensar y habitar la investigación educativa. Las prácticas de la enseñanza en las artes marciales.

The biographical and (auto) biographical narrative approach as a way of thinking and inhabiting educational research. Teaching practices in martial arts.

Nicolás Braun¹

Resumen

El artículo actual busca articular la perspectiva narrativa biográfica y (auto)biográfica en el abordaje de las prácticas de la enseñanza en las artes marciales actuales como objeto de estudio. Para ello, se presentan ciertas categorías teóricas que buscan dar consistencia y coherencia conceptual a dicho objeto. El mismo pretende dar cuerpo al futuro trabajo de campo, dado que no se ha encontrado una articulación entre el enfoque y las prácticas mencionadas. Para ello, se elaboraron cinco principios teóricos, cada uno con un sentido propio y complementarios entre sí: génesis, identidad, medialidad, innovación y resonancias. Durante los mismos, se verán tensionados y complementados conceptos y teorías principalmente de autores y autoras del propio enfoque narrativo biográfico y (auto) biográfico con elementos propios de las artes marciales y, de forma encauzada, en las prácticas de la enseñanza. En ellos se abordará la validación del enfoque, el lugar de los y las participantes, las formas mediales para llevar adelante la investigación, lo novedoso de la misma, hipótesis sobre la condición de la enseñanza y el trazado de un camino a seguir.

Palabras clave: enfoque narrativo biográfico; prácticas de la enseñanza; artes marciales; investigación educativa; maestros/as

Abstract

The current article seeks to articulate the biographical and (auto) biographical narrative perspective in the approach to teaching practices in current martial arts as an object of study. For this, certain theoretical categories are presented that seek to give consistency and conceptual coherence to said object. It aims to give shape to future field work, since no articulation has been found between the approach and the practices mentioned. For this, five theoretical principles were elaborated, each one with its own meaning and complementary to each other: genesis, identity, mediality, innovation and resonances. During them, concepts and theories will be stressed and complemented mainly by authors of the biographical and (auto) biographical narrative approach itself with elements of the martial arts and, in a directed way, in the teaching practices. They will address the validation of the approach, the place of the participants, the medial ways to carry out the research, its novelty, hypotheses about the condition of teaching and the outlining of a way forward.

Keywords: biographical narrative approach; teaching practices; Martial Arts; educational investigation; teachers.

Recepción: 13/10/2021

Evaluación 1: 18/11/2021

Evaluación 2: 18/11/2021

Aceptación: 19/11/2021

Introducción

El presente artículo procura dar cuerpo y consistencia al uso y elección del enfoque narrativo biográfico y (auto)biográfico sobre las prácticas de la enseñanza en las artes marciales desde las narrativas de maestros y maestras. El escrito forma parte transversal de la trayectoria doctoral en educación dentro del programa específico de formación en investigación narrativa y (auto)biográfica en educación, llevado a cabo en articulación por la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Mar del Plata. La tesis doctoral, titulada como proyecto, *Las prácticas de la enseñanza de las Artes Marciales en el Siglo XXI. Un abordaje interpretativo de sus concepciones y afectaciones a través de las narrativas (auto)biográficas de maestros en la ciudad de Mar del Plata*. Las categorías teóricas y conceptos porvenir son pensados desde la pregunta tentativa de investigación, que busca abordar las concepciones, afectaciones, potencialidades y tensiones que presentan las prácticas de la enseñanza de las artes marciales en la actualidad a través de las narrativas (auto)biográficas de maestros de la ciudad de Mar del Plata.

De acuerdo a Millán, “los estudios antropológicos y sociológicos sobre artes marciales y deportes de combate han avanzado considerablemente gracias al esfuerzo, no siempre articulado, de grupos de investigación e investigadores en solitario trabajando en distintas partes del mundo” (Millán, 2015: p.2). Aun así, es de considerar dos cuestiones dentro de esta esperanzadora mirada: por un lado, la cantidad de trabajos de investigación académicos en relación a otras disciplinas (como la literatura, historia, deportes de alto grado de reconocimiento o la educación en espacios formales, por mencionar algunas) sigue siendo de mayor caudal; por otro, dichas investigaciones están principalmente orientadas al entrenamiento fisiológico² o trabajos de índole etnográfica. Entre estos últimos podemos encontrar a Waquant Loic (2006), Spencer y Sánchez García (2013), Martínez Giraou (2001), Mora (2018). En esos escritos se ha apuntado a conocer y reconocer las formas de desenvolvimiento cotidiano en la práctica de estas disciplinas o cómo se han configurado históricamente y de forma situada.

La tesis doctoral en proyección busca abarcar un pilar el cual está presente la cotidianeidad de la práctica y que la investigación de índole cualitativa desde y sobre las disciplinas ha considerado de forma indirecta. Aquí será tomado como eje central: la representación y las teorías de las prácticas de la enseñanza de las artes marciales en la actualidad desde las propias narraciones e historias de vida de maestros y maestras. Se aspira, mediante la elaboración de

escrituras y estructuras narrativas, conocer las emociones, sentires y afectaciones de estos, como así poner en palabras las representaciones y concepciones que despliegan hoy sobre las artes marciales y su enseñanza, las cuales han sido condicionadas fuertemente por tensiones de índole cultural y temporal, dando posibilidad a vivir y habitar sus mundos.

El escrito tendrá como función conceptualizar, en tanto metodología y perspectiva narrativa biográfica y (auto)biográfica, la pregunta tentativa de estudio; junto a los conceptos e ideas que bordean los componentes de la investigación narrativa biográfica como enfoque. Para la escritura del mismo, se abocarán a cinco principios de proyección, en los que se adentren temáticas y autores del enfoque. La idea de principio proviene de pensar cada principio como un dedo de la mano, que juntos forman un puño, unido y consolidado.

En el primer principio, *génesis*, se tomará para abordar la investigación narrativa biográfica como forma efectiva en el campo de investigación, en tanto su sentido de alcance en la profundidad. El segundo, *identidad*, principio aporta a aquellos conceptos que evocan a la condición del participante para pensarse en una investigación narrativa biográfica y la conjunción de las tramas narrativas. En tercer lugar, el principio de *medialidad* se centra en considerar aquellas formas por las cuales la investigación narrativa se hace *cuerpo* y el proceso por el cual el sujeto deviene de su propia experiencia. *Innovación*, el cuarto principio, recurre a concepciones en torno a las artes marciales, de manera que se habilite la potencia de abarcar una investigación en el área desde el enfoque narrativo biográfico y auto-biográfico. Por último, *resonancias*, el quinto principio, servirá de proyección para seguir pensando la pregunta sobre las representaciones y formas de enseñanza de las artes marciales desde las propias biografías de quienes las imparten como maestros.

Principio I - Génesis: La investigación narrativa como forma de habitar y sentir el arte marcial hoy

Es de pertinencia dar lugar a la conceptualización y presentación de las principales características del enfoque metodológico por el cual se pretende *ir a buscar y construir* al objeto de estudio: el enfoque narrativo biográfico y (auto)biográfico. La narrativa puede ser entendida tanto como enfoque, en tanto sea al pilar que de consistencia al trabajo investigativo; o como método, en la medida que funciona como técnica para la recolección de datos. Pero previo a hondear sobre sus formas, es decir, como enfoque y/o método, resulta relevante el motivo de la decisión en la elección del mismo.

Los procesos de investigación han sido históricamente gestados por las posturas positivistas de la modernidad. En términos generales, dichos procesos se basaban en la presentación de un problema (hipótesis deductiva) que debía ser resuelta (confirmada afirmativamente o negativamente) por el investigador, alejado de su objeto, tomando distancia. Con el paso de tiempo, se comenzó a presentar lo que se conoce como el *giro hermenéutico*. La concepción hermenéutica asume que la verdad no es unívoca, y que los mundos habitados son múltiples,

diversos y heterogéneos. Por ello mismo, la investigación de índole cuantitativa (positivista) no generaría más que puntos ciegos en las investigaciones relacionadas con las ciencias sociales.

Estas investigaciones se conocieron, en principio, como cualitativas, en tanto no buscarían un resultado prefijado, sino conocer el mundo desde su lugar nativo. Sin embargo, como en todo proceso en que hay lucha por el poder y el prestigio, la investigación cualitativa pasó (si no lo sigue pasando aún) por un *proceso de adaptación* en el mundo académico, hoy dominado por modelos científicos de racionalismo técnico. Estos últimos han dominado las formas de investigación, en tanto financiación y legitimación, por lo que no buscaron *luchar contra* la investigación cualitativa, sino domesticarla. Se podría llamar a estas estrategias de domesticación como *técnicas de estandarización*: del proceso de investigación (constreñir la investigación cualitativa a la lógica de la racional técnica, manteniendo la linealidad del proceso investigativo), del criterio de rigor metodológico (en tanto se deba justificar los procesos de triangulación), del proceso de análisis de datos (estableciendo categorías, en lugar de datos, que son emergentes de la intervención en el campo) y de la extensión de la complementariedad metodológica (actuando como secundaria a la investigación técnica, dándole de esa forma un rol subsidiario). En todo caso, como todo proceso de tensión, los puntos de inflexión son inevitables. En este caso, considerar que la investigación cualitativa no puede actuar como cuartada para representar realidades hegemónicas.

De acuerdo a Hernández-Hernández (2019), estas tensiones han dado lugar hoy a lo que podemos llamar hoy los enfoques post-cualitativos³. Si bien puede ser difuso el lugar del método narrativo en estos movimientos, veremos algunas características que nos permitirán abordar el enfoque narrativo. Incluso, Hernández-Hernández plantea tensiones emergentes sobre los movimientos post-cualitativos⁴. Quizá lo fundamental de la investigación narrativa es que es un modelo sustantivo, propio y distintos a la investigación técnica, producto del giro hermenéutico. Aquí, como se ha mencionado anteriormente, se da lugar a investigar cuestiones que previamente no tenían incidencia o lugar. Una de ellas es poner la experiencia por los sujetos encontrados y sus intereses. Otra consideración es que el propio texto elaborado es la realidad existente, el propio texto no quiere representar una realidad, para con ello generar un tipo de conocimiento nuevo que se llama conocimiento narrativo. Este tipo de enfoque “asume la investigación no como trayecto que define de antemano lo que se persigue, sino que se deja sorprender, y da cuenta de ello” (Hernández-Hernández. 2019: p.15), por lo que los límites pierden su carácter estricto y linealidad en el proceso. En palabras sencillas, se podría decir que es el investigador, en un rol activo, involucrado y afectado por el objeto de estudio, va a buscar para dejar sumergirse en los mundos que encuentre. La pregunta que se realiza no se presenta como una hipótesis deductiva. El dato no está dado, sino que es producto de una co-construcción, en la que investigador y participante son mutuamente afectados. Las interacciones posibles se dan bajo la idea de la multi-perspectividad y multi-causalidad en los juegos del tiempo (ubicación temporo-espacial). Esto implica que múltiples miradas darán lugar a causas diversas y, por ende, a efectos múltiples. Incluso, habrá nuevas perspectivas su los relatos o escritos son leídos en otros tiempos y contextos.

Una característica central de la narrativa es que quien es parte de la investigación hace públicas sus vivencias, experiencias y sentires, previo filtro de lo privado y lo íntimo. Retomando la idea Hernández-Hernández y Revelles. La centralidad ya no está en la subjetividad de quien da cuenta de su experiencia, sino en las relaciones que la posibilitan. Se introducen nociones como reflexividad, diálogo, empoderamiento, etc., pero permanece dentro del marco onto-epistemológico humanista, que se fundamenta en los conceptos humanistas de lenguaje, realidad, conocimiento, poder, verdad, resistencia y sujeto. (2019: p.28)

Entonces, es característico de la narrativa adentrarse en la intimidad de los sujetos, en tanto consentimiento y aceptación por parte de estos; en tanto sus relatos no sólo implicará su historia, sino también transformación y conocimiento de un contexto específico en un tiempo determinado. La narrativa tiene la *preocupación* de llegar a una selección masiva de participantes, pues apuesta a la profundidad y confianza con estos.

Las prácticas de la enseñanza (ya sea en los espacios de formal o no formal/alternativa) son situaciones en la que los participantes involucrados, independientemente de su rol, pueden propiciar una investigación de profundidad desde el enfoque narrativo biográfico y auto-biográfico. En la investigación ulterior se buscará trabajar con quienes ejercen la docencia de las artes marciales. En la nomenclatura de estas prácticas, quienes enseñanza son reconocidos como maestros, más que como docentes.

El motivo de la elección de las artes marciales y las concepciones sobre las prácticas de la enseñanza que los maestros presentan se ha debido a diversos motivos. Como primer punto, que se ha mencionará en el cuarto principio, es una línea que cuyo volumen de profundización investigativa es marcadamente menor que aquellas llevadas a cabo en espacios de educación formal y/o obligatoria/curricularizada. No sólo al ser actualmente disciplinas enseñadas como educación no formal/alternativa, sino que el propio campo de las artes marciales posee un repertorio de investigaciones limitado, más aún en el territorio argentino. Por otro lado, considero la figura del enseñante como quien posee una gran responsabilidad ética con su profesión. De acuerdo a Fernández Cruz

La de docente es una profesión que requiere una alta cualificación. Todos los docentes deben estar muy cualificados en su ámbito profesional y contar con una cualificación pedagógica adecuada; deben contar con amplios conocimientos de las materias que imparten, buenos conocimientos pedagógicos, las capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos, y comprender la dimensión social y cultural de la educación. (2010: p.26)

El maestro, como profesional de la enseñanza, ha de tener ciertas cualidades que le permitan desarrollarse en su ámbito de forma responsable, como la capacitación continua, dominio del saber que enseña, conocimientos pedagógicos, repertorio de estrategias didácticas en base al contexto y los grupos, modos de afectación positivos frente a quienes enseñanza y la continua reflexión sobre la propia práctica. Si bien en un primer momento pueden parecer condiciones exigentes, hasta excluyentes, para desenvolverse en la profesión, corresponde a una forma de dar la rigurosidad profesional necesaria al ejercicio de la docencia y evitar que sea pensada

como una tarea menor. Cabe aclarar que no se han presentado distinciones en si estas cualidades serían exclusivas a aquellas personas que son titulados en docencia, sino a todas aquellas personas que imparten la enseñanza, de forma intencional y sistemática sobre un saber específico. Todas estas cualidades se verán atravesados por la sensibilidad del sujeto y deseo de enseñar. Es decir, parto de la hipótesis de que si no hay deseo de enseñar no habrá enseñanza, tal vez sólo instrucción. El deseo y el sentir la enseñanza incluso, es siempre con otros. La retroalimentación en el proceso de vinculación, ya sea con los aprendices, colegas o la misma práctica, conformará lo que se podrá llamar la *identidad narrativa* (concepto desarrollado en profundidad en el segundo principio), comprendida por el sujeto en tanto se desenvuelve en un contexto y sus acciones son el resultado de un colectivo al cual pertenece. Por ello, y para aunar tanto la idea del uso de enfoque narrativo como la toma de los maestros de las artes marciales como participantes que puedan dar lugar a conocer sus historias, se sostiene que la perspectiva narrativa biográfica y auto-biográfica “nos facilita un método de diagnóstico eficaz de situaciones personales comprendidas en su contextos socioprofesionales que pueden llegar a ser ilustradoras de comportamientos colectivos y maneras de entender e implicarse con la profesión docente” (Fernández Cruz. 2010: p.27).

Principio II – Identidad: Constituir narrativamente la figura del maestro de las artes marciales y las tramas de la narrativa

La producción de un texto desde la perspectiva narrativa excede la postura de limitarse a contar todo lo que ocurre a una persona sin proceso reflexivo previo. Las construcciones narrativas implican tomar relatos que han sido potencialmente significativos para aquellos participantes de nuestra investigación, en los que tengan la posibilidad de poder habitar nuevamente un hecho de su pasado, en su estado presente y con expectativa de un futuro. En este relato, el participante/sujeto ha de verse a sí mismo como parte de un colectivo, al cual afecta y por el cual es afectado, siendo esta afectación la que genera cambios y la deconstrucción y reconstrucción constante del sujeto. El sujeto no es individuo, aislado e independiente a su contexto. Se transforman de manera recíproca. Sin embargo, dar cuenta de esta situación no es producto de la casualidad y la espontaneidad, sino que ha de generarse un trabajo de reflexión profunda por parte del sujeto. Mirarse a sí mismo desde afuera para volver a habitarse. Pensarse desde lo colectivo y en relación con Otros. Es de aquí que en este principio ha de tomarse para presentar conceptos que posibilitan la construcción de las narraciones en cualquier sujeto, incluidos los maestros y maestras de artes marciales. Para referir a dichos conceptos, se tomarán como línea de expresión las ideas de Paul Ricoeur y Gabriel Murrillo, quienes despliegan las nociones de trama, identidad narrativa y trayecto biográfico. Me centraré en esos tres conceptos y generar la articulación con el propio objeto de investigación.

Trama: implica un proceso sintético en que elementos heterogéneos se conjugan. No remite exclusivamente a contar una serie de sucesos, sino que funciona como articuladora de estos, distinguiendo entre los buscados y espontáneos. También permite jugar con los tiempos en la

producción relato, lo que Ricoeur llama al tiempo concordante y discordante (2006:11). Es decir, en la producción del relato y elaboración de la trama, se permite tomar distancia del tiempo, en tanto se vuelve a los hechos (tiempo discordante) con las posibilidades de reflexión actuales (tiempo concordante), con mayor preponderancia de este último sobre el primero. En palabras del autor, se puede decir que en toda historia narrada se encuentran dos clases de tiempo: por una parte una sucesión discreta, abierta, y teóricamente indefinida de sucesos (...); por otra parte, la historia narrada presenta otro aspecto temporal caracterizado por la interacción, la culminación y la clausura (cloture), gracias a la cual la historia recibe una configuración (Ricoeur. 2006: p.11)

La trama, por lo tanto, da lugar a recordar al pasado desde el presente con vistas al futuro. La producción de una trama elaborada reflexivamente abrirá la posibilidad al desarrollo de lo que es la inteligencia narrativa. En tanto considerar que una historia bien narrada enseña algo, la idea de la inteligencia narrativa apunta a hacer presente aquellos saberes principalmente del orden práctico, en oposición a los *saberes teóricos*. Planteándolo desde una mirada inversa, los saberes que nacen del hacer, de la práctica, han de formalizarse en las tramas narrativas.

Trayecto biográfico: los seres humanos llegan al mundo *violentados*. Esto se traduce en somos traídos a un mundo, con mundos, que ya están establecidos y pre-fijados, sin darnos posibilidad de elección. La producción de estos mundos es posible gracias a la capacidad de simbolización del ser humano. Sin embargo, todo sujeto que se hace presente en dicho espacio, comienza a tensionar para hacerse lugar en el mismo. Comienza a moldear su propio mundo y, al mismo tiempo, condicionar el mundo en el que se desenvuelve. Este condicionar es posible gracias a lo que Murillo llama “las estructuras de acogida” (2021: p.121). Estas estructuras se ven reflejadas en las prácticas o acciones del sujeto o de las instituciones o colectivos de los que es parte, producto de la nombrada capacidad de simbolización. La continuidad de interacciones, afectaciones y tensiones que nacen del sujeto y sus estructuras de acogida, irán dando lugar, de forma constante y paulatina, a la construcción de su propio trayecto biográfico. Es este trayecto el que da lugar a la búsqueda por el sentido de la vida, el cual se “irá descubriendo en un mundo complejo, un mundo que debate entre la caída en el caos primigenio y la construcción del orden jerárquico vertical (Murillo. 2021:119-120). Es en este proceso de descubrimiento del mundo que el sujeto comienza a dar lugar a sus prácticas, ya sean de poiesis o resistencia, en tanto interactúe con los conocido y potente o lo desconocido.

Identidad narrativa: en un sentido simple, se podría decir que estamos hablando de aquella condición que genera el sujeto narrador de sí mismo entre un estado acabado, inmutable, absoluto y el condicionamiento exclusivo y puro del bagaje simbólico que recibe de la cultura. Esto se da en el juego de movimientos de fuerza de una semántica de la acción desde una dimensión teleológica (que respaldan las acciones de las personas), un dispositivo de mediaciones simbólicas (que comprenden símbolos intrínsecos y extrínsecos) y la configuración pre-narrativa del sujeto de la propia experiencia humana (que permite enhebrar los momentos del relato) (Murillo. 2021:132). La construcción del relato narrativo da la posibilidad al sujeto dejar de pensarse como un *yo* narcisista, sino afectado por el carácter simbólico de su cultura y

culturas otras. La identidad narrativa da lugar a la posibilidad de hacer público lo privado, en tanto cuando abre el relato a lo demás, la obra deja de pertenecer al autor, rompiendo así las limitaciones del tiempo cronológico. Hemos de prestar atención a lo que plantea Ricoeur que la conformación del sujeto no viene prefijada en un principio, o si se llega a generar esto, se corre el riesgo de caer en el narcisismo y egoísmo. Todo lo que se pierde de narcisismo se gana de identidad narrativa. En sus propias palabras “en lugar de un yo (moi) enamorado de sí mismo, nace un sí (soi) instruido por los símbolos culturales” (Ricoeur. 2006:22)

He aquí que, luego de hacer una breve descripción de estos conceptos, fundamentales para pensar la construcción de las narrativas, se apuesta a la potencialidad de hacerlos presentes en el trabajo con maestros y maestras de artes marciales. Cómo se planteó anteriormente, la posibilidad de ser autor de los relatos propios y abrir las historias privadas al ámbito de lo público ha de ser un proceso que exige un nivel de reflexión y auto conocimiento profundo. Es posible que, al pensarse narrativamente, el sujeto pueda darse el permiso de cuestionar aquellas intrigas que recibe de la cultura, pudiendo ver diversos destellos de objetos cristalizados. Así mismo, la condición de sujeto narrador puede generarse, más que desde el saber, desde la condición del no-saber. Esta última idea la considero de relevante importancia, ya que mi propia biografía me ha hecho repensar las formas de enseñanza en las artes marciales, las cuales poseen estructuras de enseñanza de carácter verticalista, en las que el conocimiento es poseído únicamente por el maestro y pasado a su alumno. En tanto es posible pensar tanto los preceptos teóricos de las artes marciales como la enseñanza desde un no saber, en donde los actores no son entes individuales, sino “que es en la relación entre entidades cuando el conocimiento deviene como tal” (Canales *Et al.* 2019:54), comprendiendo y abriéndose a las posibles tensiones e incomprensiones que pueden nacer.

Principio III – Medialidad: La medialidad y su cuerpo en la investigación biográfico narrativa: relatos y *un poco más*

Para poder desarrollar este principio, se tomarán como vertebrales múltiples conceptos e interpretaciones de la autora Christine Delory⁵, quien mantiene un amplio recorrido y desarrollo en la investigación narrativa biográfica. En términos amplios y generales, medialidad implica el hacer uso de medios o intermedios específicos para que un determinado proceso pueda llegar a su receptor. En el caso de la investigación narrativa, hemos de abocar a la concepción de medialidad biográfica, cuya forma principal de mediación es el relato, y en general el auto relato/relato auto biográfico, que mantiene la centralidad en el autor. Ha de considerarse que existe cierta pluralidad y diversidad de estos medios. Todas las prácticas donde se ejercer un hacer estético, sensible y creativo puede contener un sin fin de medialidades biográficas, en todas las formas de expresión del lenguaje: escénico, fotografía, artístico, musical, etc. Esto nos permite expandir el relato a otras formas. El sujeto no se da en sí mismo o por sí mismo, sino que se constituye en las prácticas o técnicas individuales o del ser, que hacen uso de mediaciones externas. Entonces se puede hablar de auto-medialidad al

proceso por el cual el sujeto hace uso de estas mediaciones externas para realizarse por sí mismo

En las investigaciones de enfoque biográfico y auto biográfico, la propia materialidad que define su esencia. El medio es ahora lo que prescribe este fin, no su mero intermediario. Es el relato de vida el cual se hace presente en los trabajos narrativos. El mismo tiene la posibilidad de ser potenciador de anclaje entre los tiempos pasados, presentes y futuros. También será el encargado de dar lugar a los roles, personajes, influencias y acontecimientos, como así también de darle significación según un espacio y tiempo. La historia del relato no es producto de la espontaneidad y causalidad, elaborado a medida que los hechos suceden, sin posibilidad de recuperarlos; sino que da la posibilidad de formas la historia y dar lugar al autor en la misma. Entonces, el relato “no da acceso a una historia que estaría ya-ahí, es el lugar donde el sujeto forma su historia y se instituye a sí mismo como sujeto de esta historia. El relato de vida merece así plenamente el estatuto de acto performativo que los lingüistas reconocen a los enunciados que efectúan la acción al mismo tiempo que la significan.” (Delory. 2014: p.5)

La elaboración del relato de vida no amerita a una tarea sencilla y pormenorizada. Requiere cierto trabajo de reflexión profunda, de la capacidad del sujeto de (re)pensarse en el mundo como agente que es afectado y afecta, y la forma en dar cuenta de cómo los acontecimientos que lo atraviesan lo transforman. La continuidad de experiencias es lo que puede ser visto como la trayectoria de cada sujeto, en los que hay cambios y transiciones. Delory apuesta a pensar más que en la trayectoria en lo que denomina el recorrido de vida, en tanto este no está hecho exclusivamente “de la suma de trayectorias que se yuxtapondrían y se acumularían, sino de su integración en una configuración de conjunto que es a la vez física (da cuenta de una construcción individual) y social (lleva la marca de los ambientes culturales y sociales en los que se inscribe)” (Delory. 2009: p.4); esta integración abre la puerta a la singularidad y diversidad de dichos recorridos. Hemos de notar aquí la idea recurrente de la no-individualidad del sujeto. Siempre el mismo llega a un mundo ya hecho que lo pre-existe. Es por ello que el sujeto como tal comenzará un proceso continuo de experimentar el mundo, de generar experiencia desde y con este. Esto es lo que podemos entender como la biograficidad, es decir, “el código personal según el cual “leemos” y “hablamos” las experiencias nuevas, y nos las apropiamos” (Delory. 2012: p.4). Todas las experiencias que el sujeto vive no tendrán la misma intensidad o carga afectiva. No habrá impacto similar de todas ellas, y viceversa. Así mismo, en base a la experiencia, el sujeto podrá comenzar a visualizar experiencias similares (o no) y comenzar a identificarlas como nuevas, extrañas, familiares o idénticas. En consecuencia, cada experiencia tiene distinto impacto sobre esta biograficidad. Incluso algunas experiencias no llegan a ser experiencia como tal, no encuentra su encuadre en la biograficidad.

La biograficidad es un concepto clave ya que condiciona los procesos de aprendizaje y enseñanza del sujeto. Es importante pensar que llegamos a distintos aprendizajes mediante nuestras experiencias, lo que implica la apropiación de ciertos mundos en contextos sociales. La biograficidad ha de dar lugar a la posibilidad de transformar la experiencia que adviene a cada uno, “lo que lo vivido parece aportar “por azar” en experiencia adquirida, es decir, en un

saber de la vida y en un conocimiento de sí mismo y de los otros en las situaciones de la vida” (Delory.2009: p.7). La posibilidad de transformar, filtrar y tomar ciertas experiencias para *convertirlas en experiencia*. Siendo que estos aprendizajes son producto de *la experiencia*, permite pensar que de extraemos enseñanza de la propia vida. Adquirimos, gracias la experiencia (entonces la enseñanza de la vida) los saberes que nos constituyen, ya sean del saber-hacer, saber-pensar, saber-decir, saberes formales o informales. Podemos considerar a todas estas formas del saber cómo saberes biográficos, que integran el mundo interior con el exterior.

Pensar la medialidad, experiencia y biograficidad en relación a las concepciones y representación de las artes marciales y su enseñanza, permite indagar en un mundo que no remite exclusivamente al corpus teórico de la práctica profesional, pues cuando se un profesional relata su experiencia no lo hace enumerando en forma abstracta los saberes o las competencias que la misma supone sino relatando, contando situaciones, episodios de su vida y de su práctica profesionales en las que tales saberes y competencias están involucrados. La experiencia es “recogida” en una historia, y es esta configuración narrativa de la experiencia la que abre a su transmisibilidad y a su apropiación (Delory. 2012: p.6)

El relato del maestro o maestra de artes marciales ha de visualizar aquellas experiencias que la dimensión de biograficidad ha posibilitado. Sus saberes biográficos llevan las marcas de épocas y espacios concretos en los que constituyeron sus experiencias, acompañado de los discursos y representaciones que circularon sobre las artes marciales. Esto condicionará inevitablemente sus formas de encarar y abocar la enseñanza como práctica emancipadora. El relato, de cualquier sujeto, da acceso de una manera directa e inmediata compartible en la que el autor hace expresión de todos sus discursos, emociones y memorias, cosa que lo puede hacer inteligible para quienes los reciben. Se podría decir que las artes marciales dan la oportunidad de pensar las medialidades biográficas de forma disruptiva, en tanto se debe buscar evocar todo tipo de prácticas artesanales o colectivas, prácticas culturales, conocimientos prácticos individuales o colectivos, incluidas estas. El componente marcial y artístico, atravesados fuertemente por un proceso de deportivización y reteniendo marcas de culturas orientales, abre un magma de interpretaciones pasibles de ser puestos en palabras como materialidad del relato. En y a través del relato el sujeto realiza un trabajo de construcción de dar forma y sentido de la experiencia vivida. En otras palabras, el relato actúa. Este tiene un poder de tener un efecto y de transformar lo que dice y sobre quien lo relata. El relato tiene entonces una dimensión performativa.

Principio IV – Innovación: Abordaje semántico en las Artes Marciales y su potencia en la investigación biográfico-narrativa.

En clave de iniciar un viaje de reinterpretación de las artes marciales como disciplinas enseñadas, recurro al primer principio que consideré denominarlo mutación. Las artes marciales fueron trasladadas a distintos territorios y, sobre todo, a distintos tiempos. En obras

como las de Draeger (1973a y 1973b)⁶, se puede apreciar que las artes marciales pasaron de una esencia bélica, marcial, a uno artístico, metafísico y constitutivo. Si bien no es posible establecer un período o territorio determinado en el que nacen estas prácticas (pues se sugiere que nacen en diversos territorios en momentos similares (Carratalá. 2004), las artes marciales se han ligado a aquellas prácticas combativas de oriente del este, principalmente Japón, China, Corea, asumiendo las ideas filosóficas provenientes de India. Considero de fundamental valor, sin ánimos de taxonomizar sino de profundizar, los dos términos que conforman el concepto: los artístico y lo marcial. Si bien la explicación que se hará aquí es concisa, se aspira a profundizar y problematizar los términos en tesis final.

La marcialidad es proveniente del combate o la lucha cuerpo a cuerpo haciendo uso de los propios segmentos corporales o de elementos. En tanto lo artístico remite al uso de movimientos con fines combativos, pero no utilizados hoy en los enfrentamientos, en los que se aspira a la *perfección técnica*. Aun así, la conceptualización anglosajona omite, por lo menos en su escritura, dos conceptos que se hacen lugar en las nomenclaturas de las artes marciales: el Do y el Jutsu⁷. El primero remite a la idea de perfeccionamiento individual, tanto desde lo corporal como lo intelectual y espiritual; en tanto el segundo se abocaba a la perfección y eficiencia en el uso de sus técnicas. Cronológicamente, el jutsu precede al do. He aquí donde reflexiono sobre una cuestión primordial: cuál o cuáles con los posicionamientos que se habitan teórica, epistemológica y políticamente en los que se sostienen aquellas personas que imparten la enseñanza y pregonan lo que hoy llamamos artes marciales, tanto desde lo corporal, lo artístico o filosófico.

Por lo anteriormente mencionado, es que propongo la necesidad de adentrarme una investigación sobre que las artes marciales que se realice desde el enfoque narrativo biográfico y autobiográfico. Es una investigación que, como enfoque, no tiene antecedentes en el campo. Habitar los relatos e historias de aquellos sujetos que vivencian las artes marciales día a día podrá hacer llegar a una vinculación de modo sensible que habilite los sentidos que se le adjudican. La investigación narrativa “vive en la tensión entre lo que nos hemos encontrado, entre lo indisponible de la existencia humana (la situación, la contingencia, la tradición), y lo que queremos hacer con nosotros mismos, con nuestra propia vida (el deseo, el anhelo, la voluntad)” (Mèlich. 2008: p.119-120). La narración surge cuando una persona toma distancia del mundo que habita. Los maestros y maestras son personas que se han encontrado con un mundo ya presentado y con una tradición prefijada, pero me atrevo a decir que para mantener la enseñanza de dichas tradiciones se desenvuelven desde un pensamiento dinámico, que rompe con las barreras de la tradición y “es capaz de incluir al tiempo como variable interna, como del cambio de todas las dimensiones que pueda ocurrir. Se trata entonces de una dinámica transformativa, en lugar de la conservativa propia de la modernidad.” (Najmanovich. 2005: p.30).

La formación docente en las artes marciales es progenitora de formas tradicionales orientales de enseñanza. La misma se resume en que un sujeto que llevara una determinada cantidad de tiempo de práctica y dedicación (desde el hacer propio) en la disciplina, abría la puerta a la

posibilidad de enseñar. Si bien las condiciones sociales actuales exigen a los maestros y maestras constante adaptación a la cultura en la que se movilizan, esta forma se repite hoy en día. Es decir, un sujeto ha de llegar a cierta categoría (identificada por los cinturones) de manera de estar habilitado para la enseñanza. Presento tres hipótesis a considerar en esta forma de habilitar la enseñanza:

- La enseñanza se basará en un ciclo de repitencia más que de creación. Quien enseña enseñaría como se le enseñó, si no ha tenido otras experiencias en la docencia que le permitan tener mayores herramientas. Más complejo aún, una enseñanza deformante, más que educativa, se repetiría en el tiempo. La búsqueda de estrategias quedaría relegada al criterio propio, sin posibilidad de análisis o reflexión.
- La enseñanza como práctica se ve pormenorizada, en el sentido que sus formas y teorías no se ponen en cuestión. Las mutaciones en la enseñanza serían producto de las exigencias particulares de los grupos. La falta de teorización sobre esta recaería en la mera opinión.
- La profundidad epistemológica de los principios que pregonan las artes marciales Do quedan a la merced y autonomía de cada maestro/a, como también el estudio genealógico y conceptual de las disciplinas

Independientemente de estas posibles tensiones que se pueden pensar, la enseñanza y expansión de las artes marciales se ha mantenido en el tiempo bajo esta lógica. Simplemente con empezar a recorrer la ciudad de Mar del Plata (Argentina) bastará para dar cuenta de la amplia presencia de academias de artes marciales o espacios educativos (sociedades de fomento, escuelas, gimnasios, etc.) que las tienen como disciplinas enseñadas. Por ello, recuperando el enfoque de investigación, es fundamental “captar y comprender el potencial de la narrativa como forma de convocar a un saber educativo sensible” (Contreras Domingo *et al.* 2019: p.64). La enseñanza siempre despertará experiencias sensibles, ya sean positivas o negativas. Pensar la investigación narrativa como la forma que permita indagar y habitar las experiencias de maestros y maestros, recuperando su propia historia y como esta da forma sus representaciones hoy es un trabajo novedoso que podría dar un vuelco a las artes marciales como objeto de investigación.

Principio V – Resonancias: Proyecciones para continuar pensando la investigación biográfico narrativa en las artes marciales

El presente principio será la fuerza de flexión que permita recuperar y dirigir los principios anteriores hacía un tiempo futuro de trabajo de campo. En los apartados precedentes se han plasmado algunas ideas, en forma de principios, que ayuden a orientar la investigación en las artes marciales desde el enfoque narrativo biográfico y auto-biográfico.

En primer lugar, fue fundamental ubicar el enfoque biográfico narrativo como una forma posible y potente de investigación. En el mismo se trabajó sobre los tipos de investigación, focalizando en la investigación cualitativa. Sus dificultades y tensiones para ser puesta en práctica desde la academia y mediando con las estructuras de razonamiento técnico. La investigación biográfico narrativa se ubica paulatinamente como enfoque válido, en lo que al status de investigación refiere.

El segundo principio, identidad, se centró en tomar conceptos que aboquen a la aboquen al sujeto narrador y la trama de su relato. Para ello, se caracterizó la trama aquella síntesis de ciertos elementos heterogéneos que dan lugar a la producción del relato y la identidad narrativa como aquella posición del sujeto en donde tensiona una idea de acabado y la interacción con el bagaje simbólico cultural. Esto permite correr al narrador de un yo individual para pasar a un yo colectivo, un yo-con-otros.

Tercero, haciendo referencia a las categorías teóricas de Delory, se abocó a plasmar las formas mediales de la investigación narrativa. En las mismas, la forma de medialidad por excelencia es el relato; aunque este puede ser enriquecido por otras formas de medialidad (como obras artísticas, ilustraciones, fotografías, entre otros). También, el concepto de biograficidad es tomado como eje en tanto es la capacidad del sujeto de pueda de sus experiencias hacer experiencia. Será está última la que vaya conformando ciertos patrones que delineen formas del ser del sujeto, sus concepciones y discursos sobre sí y el mundo.

En tanto en el cuarto principio, mutación, se permitió jugar con ciertas conceptualizaciones sobre las artes marciales y cómo estas han podido llegar a formar cierto posicionamiento paradigmático cristalizado de estas. Las palabras del texto apuntan a tensionar o problematizar las concepciones que conforman a las artes marciales y ponerlas en diálogo en el presente.

Cómo se ha establecido en la introducción del texto, el mismo funciona como una proyección para abarcar una pregunta de investigación tentativa (en tanto la configuración y re escritura de dicha pregunta es inminente) que pueda ser abordada desde el enfoque de investigación narrativo biográfico y auto-biográfico. En palabras de mayor precisión, una pregunta que sería *prioritario* abocarla desde dicho enfoque, debido a que la narrativa del yo es una narrativa colectiva, no individual. Es medular la conjunción colectiva de la obra. Será de suma delicadeza la utilización de técnicas correctas de investigación para ello. La investigación narrativa, en oposición a las certezas inciertas de la ciencia moderna, “conlleva esfuerzos concretos para asumir la ambivalencia –mejor dicho, la multivalencia- de los fenómenos que intentamos comprender y la consiguiente ambigüedad que resulta de la fuga del universalismo y las abstracciones”. (Yedaide, Álvarez & Porta. 2015: p.30). De acuerdo a estas ideas, en esta investigación particular, en vez de buscar comprender que es un arte marcial, si pudiese definirse como concepto abstracto, se aspira, entre otras cosas, a conocer las representaciones que tienen los maestros y maestras que se dedican a su enseñanza, en un contexto y tiempo determinado. Pareciera a simple vista que este enfoque de investigación recaería en la *no-especificidad*, pero pensar así sería volver a caer en las exigencias académicas positivistas cuya expectativa es el resultado resuelto. Las grandezas están en los pequeños grandes relatos.

La riqueza está en revivir esas historias en distintos tiempos y contextos (idea de multi-causalidad y multi-efectividad). Será tarea del investigador, como sujeto presente y sensible a su investigación, “saber de antemano que todavía hay mucho que hacer en la tarea de transmitir la idea de que una narración está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez y de que las vidas serán re-vividas de formas nuevas.” (Connelly & Clandinin. 1995: p.40)

Referencias bibliográficas

- Canales, C; Padilla-Petry, P & Gutierrez, L (2019) “El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa” en: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 nº 2, pp. 49-66.
- Carratalá Sánchez, E., & Vicente Carratalá, D. (2004). “Los juegos y deportes de lucha en la educación física escolar. Una aplicación práctica.” Obtenido de Una aplicación práctica. III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Hacia la Convergencia Europea. Valencia: <https://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/0losjue.pdf>
- Connelly, F. M; Clandinin, D. J. (2008) “Narrativa e investigación educativa” en: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes. 11-60.
- Contreras, J.; Quiles-fernandez, E; Santín, P (2019) “Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado” en: *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, o, 58-75.
- Delory-Momberger, C. (2009) “La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada en su: *Recorridos de vida, transiciones y aprendizaje biográfico*.” París: Téraedre. Trad. Alba Fedde.
- Delory-Momberger, C. (2012) “Experiencia y profesionalización en los campos de formación, de la educación al trabajo” en: *CIREL*. Lille, 26 al 28 de setiembre de 2012. Trad. Alba Fedde.
- Delory-Momberger, C. (2014) “La investigación biográfica. Proyecto epistemológico y perspectivas metodológicas, en su: *Acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas*.” París: Téraedre. Pp 73-94. Trad. Alba Fedde.
- Delory-Momberger, C. (2014) “La parte del relato en la construcción de sí, en su: *Acerca de la investigación biográfica en educación*”. *Fundamentos, métodos, prácticas*. París: Téraedre. Pp 161-174. Trad. Alba Fedde.
- Draeger, D. (1973). *Martial Arts and the ways of Japan*. Classical Bujutsu. Ediciones. The martial arts and ways OF Japan. Weatherhill Inc. Nueva York
- Draeger, D. (1973) *Martial Arts and the ways of Japan. Classical Budo*. Ediciones. The martial arts and ways OF Japan. Weatherhill Inc. Nueva York

- Fernández Cruz, M. (2010) “Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente” en: Profesorado. Vol 14, n° 3. Pp 17-32.
- Foucault, M. (1996) “¿Qué es la ilustración?” Alción editora, Córdoba, Argentina
- Hernandez-Hernandez, F (2019) Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en ‘otra’ investigación educativa, en: Educatio Siglo XXI, Vol. 37 n° 2, Pp 11-20.
- Hernandez-Hernandez, F & Revelles Benavente, B (2019) “La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones” en: Educatio Siglo XXI, Vol. 37 n° 2, Pp 21-48.
- Martínez Guirao, J. E. (2011). *Una etnografía de las artes marciales. Procesos de cambio y adaptación cultural en el taekwondo*. Alicante. Ed. Club Universitario.
- Mélich, J. (2008). “Antropología Narrativa y Educación. En Teorías de la educación”. Revista interuniversitaria. 20, 2008, pp. 101-124
- Millán, Gonzalo Ariel. (2015). “El Dojang: escuela de disciplina y moralidad”. Revista de Artes Marciales Asiáticas Volumen 10(1), 1-15 ~ Enero-Junio 2015 Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/artesmarciales>
- Mora, Bruno. (2018). *De ir a cazar dragones te salen escamas. Estudio etnográfico sobre la producción de ethos en los clubes de la pelea*. Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República. Tesis de maestría.
- Murillo, G. (2021) "Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público" en Porta, Luis La expansión biográfica 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. URL http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/NAyE%20V%20-La%20expansion%20biografica_interactivo.pdf?fbclid=IwAR3nqPkey3Ps-DowsTm1TLrDXgksG5ZTReJ5PajscCy28Bb0Y9_BKNzQ2YI
- Najmanovich, D.(2005) “Estética del pensamiento complejo”. Andamios. Revista de Investigación Social, Año 1, Núm. 2, Junio 2005, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México”.
- Ricoeur, P (2006) “La vida, un relato en busca de narrador”. Ágora, Vol. 25, n° 2: pp. 9-22
- Sánchez García, Raúl & Spencer, Dale (Eds.) (2013). *Fighting Scholars. Habitus and Ethnographies of Martial Arts and Combat Sports*. London & New York. Anthem Press.
- Wacquant, Loic. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Yedaide, M; Alvarez, Z & Porta, L (2015) “La investigación narrativa como moción epistémico-política” en: Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 13, núm. 1, enero-junio, pp. 27-35 Universidad de San Buenaventura Cali Cali, Colombia.

Notas

¹ Nicolás Braun es Profesor en Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente 84, Argentina. Lic. En Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Doctorando del Programa Específico en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente en Educación Superior (Campo de la práctica docente e iniciación a los deportes de lucha del ISFD N°84). nicolasbraun01@gmail.com

² Me aboqué a considerar las investigaciones etnográficas por dos motivos: la fisiología es un aspecto del cual tengo conocimiento de base y las investigaciones etnográficas poseen datos de mayor relevancia para el tipo de investigación que se desea proyectar.

³ Características del enfoque pos cualitativo:

- Pérdida de la sistematicidad: no puede seguir la linealidad de la racionalidad técnica ni de ninguna. Debe estar abierta a la emergencia de intereses
- Pérdida de racionalidad: da paso a lo emocional, afectivo y a lo sensorial; las relaciones y sentimientos entre participantes
- Comprender que el texto escrito no es la única forma de representar la realidad. Puede haber nuevos formatos cualitativos y narrativos que la representen, que van a estar marcados por producciones que activen lo sensorial y emocional.
- Traslada el foco de la experiencia del yo, del sujeto investigado, al contexto relacional donde sujeto, con otros objetos y el investigador se priorizando como protagonistas. Es la escritura del investigador la que va a dar forma a la construcción de ese conocimiento, de ahí la importancia de su rol.

⁴ El autor identifica a estas tensiones como las *pérdidas*: de sistematicidad, de lo cognitivo, de la representación, de la experiencia y del sentido social (2019: p.40-41)

⁵ Los escritos de Delory se han traducido del francés por Alba D. Fede Requejo con autorización de la autora. Los textos citados forman parte del material del seminario *Epistemología de las narrativas: miradas trasatlánticas* en el marco de la Segunda Clínica del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación (Fac. de Humanidades y Artes _UNR), seminario que será dictado en agosto de 2020 por Christine Delory-Momberger, junto a Gabriel Murillo, Manuel Fernández Cruz y Carmen Sanches Sampaio. Por ello, la numeración de las citas será la propia de la traducción.

⁶ Si bien Draeger habla exclusivamente de Japón, territorio donde las artes marciales orientales tuvieron su mutación y reconfiguración de mayor envergadura, los mismos criterios se podrían pensar para otros territorios, como China, Corea, Tailandia o Vietnam.

⁷ Esto lo podemos encontrar, por ejemplo, en Taekwondo, Judo, Aikido por parte del Do; o en Ninjutsu, Jujutsu (conocido como Jijutsu), en el caso del jutsu.



GUILLERMO MAÑÉ / 2012

Serie de Monolitos.

Instalación en el río.

Rojas - Pcia. de Buenos Aires (ARG)

La corporeidad en los trayectos de formación de profesores y profesores de inglés: una experiencia de taller teatral en clave de formación docente

Corporeality in the English teacher training courses: a drama workshop experience as part of the teaching training path

Luciana Salandro¹

Paula Gonzalez²

Resumen

El presente artículo ofrece algunas miradas sobre la corporeidad en la formación de docentes de inglés a partir de una experiencia singular: un taller de teatro en inglés realizado en 2018 en el marco de un proyecto de extensión de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Partiendo de los recorridos individuales de las autoras y cómo los mismos gestaron la experiencia del taller, en un primer momento se describe la presencia/ausencia de la corporeidad como contenido curricular en los trayectos de formación de docentes de inglés en nuestro país. Posteriormente, se analizan las narraciones de las y los participantes del taller desde una perspectiva fenomenológica y con los aportes que ofrece el campo del entrenamiento actoral, para finalmente abonar al debate respecto de la importancia de reconocer nuestra gestualidad y cuerpo sensible en nuestras educaciones docentes.

Palabras clave: corporeidad; propiocepción; emocionalidad; formación de docentes de inglés

Abstract

The article offers some insights into corporeality as part of the English teacher training courses from a singular experience: a drama workshop carried out in 2018 as an extension project at the School of Humanities, UNMDP. First, the authors present some hints about how their biographies and relations paved the way to this experience to present, then, an overlook of the presence/absence of corporeality as a curricular content in teacher training courses in Argentina. Later, the workshop participants' narratives are analyzed from a phenomenological perspective together with some contributions from the acting training field. Finally, the authors share some questions which may contribute to the debate around the importance of acknowledging our gestures and sensitive body in our teacher education.

Keywords: corporeality; self-perception; emotions; English teacher training courses

Recepción: 05/08/2021

Evaluación 1: 22/10/2021

Evaluación 2: 12/11/2021

Aceptación: 12/11/2021

Introducción

Quienes escribimos estas líneas compartimos la vida desde hace más de quince años: nuestra formación de grado, noches de mate y cigarrillos, el trabajo independiente, nuestros deseos, desamores, las aulas y salas de profesores, algunos viajes, unos cuantos dolores, la docencia universitaria, el placer por aprender cosas nuevas. En ese tapiz enorme que nuestra amistad

compone se encuentra bordada la experiencia del *drama workshop*, un taller de teatro en inglés que organizamos y brindamos en 2018 para les estudiantes y graduades de los profesorados de inglés de nuestra ciudad. Este proyecto nos encontró a ambas luego de algunos años de caminos bifurcados, y el modo en que llegamos hasta él requiere, por lo tanto, ser narrado por cada una de nosotras en singular.

Mi paso por la carrera de grado estuvo signado por varios escollos. Desde el principio, vivencié al igual que la mayoría de lxs estudiantes del Profesorado de inglés de ese momento, diversas frustraciones por tratarse de una carrera demandante con estándares que se alejaban de la formación anterior. Afortunadamente, poco después de ingresar, además de conocer a Paula que luego se convertiría en una hermana, conocí la militancia estudiantil: un espacio en el que pude transformar aquellas frustraciones en acciones. Mi propósito se convirtió allí en intentar que el resto de mis compañeres tuvieran experiencias al menos un poco más amenas en su paso por el grado. Entré a la universidad, como muchas, por “amor al idioma”. Esa energía vital fue luego redireccionada por una fuerte vinculación con la institución, la militancia y su potencial fuerza de transformación. Es así que, desde hace muchos años, me moviliza motorizar diversos proyectos que apuntan a generar herramientas que amorticen las caídas de les estudiantes y, en el presente también, acompañen las prácticas de les graduades. El *drama workshop* llegó a mí por una inquietud del claustro estudiantil y conocía a la persona indicada para llevarlo a cabo.

Hago teatro desde hace más de veinte años, y me dedico a la enseñanza del inglés desde hace unos quince. He trabajado como actriz, dramaturga y directora en obras de esta ciudad y realizado diversos talleres y seminarios que componen mi formación en el ámbito artístico. Me gradué como profesora de inglés en la UNMDP, donde actualmente trabajo. Cuando, en 2017, Luciana me propuso dar un taller de teatro en inglés para estudiantes y graduades, mi primera respuesta fue *no*. No, mi inglés debe estar oxidado, no tengo título de profe de teatro sino experiencia como actriz y directora. No, gracias. Yo venía de estrenar dos obras como dramaturga y directora, tenía más de veinticuatro horas frente a alumnos como profe, una pareja y dos niños. En 2018, Luciana insistió, y vaya a saber por qué, esta vez le dije que lo iba a pensar. Nos juntamos un par de veces, yo para evacuar dudas, ella para poner el oído a mis temores con una férrea convicción en que se hacía o se hacía. Dedicué meses a la elaboración del proyecto. Me reencontré con el inglés de un modo muy lúdico y sentí como el mundo del teatro y la docencia se abrazaban de a poco. Finalmente lo hicimos, con la inestimable colaboración de ASAP y Graduadxs por Inglés. Coordiné el taller durante el segundo cuatrimestre de 2018 y fueron tantas las emociones que experimenté, tan hermoso el grupo de estudiantes con quienes tuve la fortuna de trabajar, tan vital este reencuentro con Lu, que la llama de indagar en el universo del cuerpo en la formación docente prendió en mí muy fuertemente.

Como mencionamos anteriormente, el *drama workshop* fue ofrecido en el 2018 a estudiantes y graduades de los profesorados de la ciudad de Mar del Plata. Superando nuestras expectativas, el taller resultó una experiencia transformadora tanto para quienes lo tomaron como para nosotras y no pudimos más que pensar en la necesidad no sólo de replicarlo en instancias posteriores sino de relevar aquello que había sucedido para que esas narrativas fuesen amplificadas y puestas en valor. Es por eso que, luego de terminar el taller, realizamos una entrevista narrativa (ver Anexo I) a la totalidad de les participantes para que nos compartieran su vivencia. Tomamos la decisión allí de que las entrevistas fueran realizadas por quien de nosotras no había estado a cargo del dictado del taller, entre otras cuestiones, por su implicancia vincular con les participantes.

Una vez realizadas las entrevistas, nos propusimos hacer una lectura de esta experiencia a partir de saberes que aportan la fenomenología (y sus actualizaciones *queer*) y el campo teatral en relación a la corporeidad y propiocepción. Intentaremos ver qué sentidos se despliegan en los trayectos de los participantes del taller, para luego compartir algunos interrogantes e inquietudes que nos interpelan como profesoras de inglés y como docentes en los escenarios de formación docente que habitamos. Con este propósito, daremos cuenta primero de los modos en que la corporeidad se presenta como contenido curricular explícito en distintos profesorados de nuestro mapa nacional, para luego adentrarnos en nuestro territorio local.

Corporeidad en la formación de docentes de inglés

La corporeidad, en tanto contenido curricular, se halla inscripta en varios escenarios de educación superior de nuestro país. Por un lado, en los últimos años y como resultado de distintos procesos de actualización de planes de estudio de los profesorados de inglés, se han multiplicado los documentos que refieren a la corporeidad como contenido de una u otra manera. En varios casos, aparece como un contenido dentro de los espacios curriculares en formato de taller, en los cuales se abordan temáticas relacionadas con la Educación Sexual Integral. Sin embargo, no abundan instancias en que la corporeidad sea eje central de espacios curriculares en las universidades en las que se ofrecen profesorados de inglés¹.

Distinto es el caso de la formación superior no universitaria, donde sí encontramos experiencias curriculares que ponen en valor la corporeidad en los trayectos de formación docente. En el caso del plan de estudios del Profesorado de inglés en la provincia de Entre Ríos, por ejemplo, además del taller de Educación Sexual Integral, hay un espacio curricular perteneciente al Campo de la Formación General en que se encuentran como contenidos Corporeidad, Juegos y Lenguajes Artísticos. En nuestro contexto provincial, de acuerdo con lo planteado en el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, se presenta la necesidad de desplegar y reconocer la corporeidad. En esta línea, dentro del Campo de los Saberes a Enseñar en los Profesorados de Nivel Inicial y Primario se encuentra la asignatura “Corporeidad y motricidad” en cuyos contenidos mínimos menciona, por ejemplo, el análisis y reconocimiento de las sensaciones, ritmos y percepciones del cuerpo, al tiempo que fomenta la posibilidad de establecer la relación entre la corporeidad con la propia biografía e identidad, entre otros. Sin embargo, y en línea con lo expuesto anteriormente, estas experiencias no encuentran correlato en la oferta de profesorados de inglés en la ciudad de Mar del Plata. Es decir, tanto en el caso del Profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata como en el caso de la carrera ofrecida en el Instituto Superior de Formación Docente N°19 existe un área de vacancia curricular en cuanto a la corporeidad como contenido y práctica.

En el Profesorado de inglés de la UNMdP (del que ambas autoras nos hemos graduado) finalizó hace poco tiempo el proceso de actualización del Plan de Estudios vigente (que data del año 1999), sin que se contemple la corporeidad como contenido curricular explícito. No obstante, la ausencia de estos espacios curriculares vinculados a la gestualidad y a sus implicancias no

¹ Hemos relevado los Planes de estudio para los Profesorados de inglés de Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Río Cuarto, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de Córdoba.

supone en modo alguno que nuestra corporeidad quede por fuera de nuestra formación docente. Lejos de sentir que esta es una batalla perdida, nos proponemos poner en valor la experiencia del *drama workshop* con el deseo de que las voces de sus participantes puedan hacer eco en quienes tengan(mos) la responsabilidad de imaginar otros modos de habitar los escenarios de formación de docentes de inglés.

El taller

El taller de juegos teatrales fue dictado en inglés en el marco de un Proyecto de Extensión de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Dicho taller surgió de una inquietud de las agrupaciones de los claustros estudiantil y graduados del Departamento de Lenguas Modernas, y tuvo como principal objetivo acercar experiencias del campo teatral a estudiantes y graduados de los distintos profesorados de inglés de la ciudad. Luego de algunas semanas de lanzada la convocatoria, se completó rápidamente el cupo de inscripción al que apuntábamos. Esto nos dio el indicio de la necesidad de estos espacios tanto para quienes están cursando sus estudios como para quienes habitan ya las aulas como docentes. Finalmente, se conformó un grupo de ocho estudiantes y una graduada provenientes de la UNMDP y del ISFD N° 19, a quienes se les solicitó responder una encuesta inicial (ver Figura 1).

Encuesta inicial a quienes se inscribieron al *Drama Workshop*

Nombre

Edad

E-mail

Institución a la que pertenece

Estudiante/Graduadx

¿Posee experiencia en este tipo de talleres?

¿Qué espera de este taller?

¿Cómo se enteró del mismo?

Fig. 1. Descripción de los campos del formulario de Google.

Durante los cuatro meses en los cuales se desarrolló el taller, se trabajaron contenidos propios del entrenamiento actoral, entendido éste, entre otros aspectos, como la indagación en nuestro cuerpo sensible, sus determinaciones pre-expresivas y su potencial para ser ampliado y descompuesto (Barba, 2005). En este sentido, se abordaron el reconocimiento y exploración del cuerpo en quietud y en movimiento, sus calidades y velocidades, su peso y equilibrio, la respiración como vertebradora de la acción, el reconocimiento de la voz propia y el resonar de las voces ajenas. La indagación sobre los sentidos del tacto, el oído y el olfato que nos permiten alejarnos del oculoctrismo (Bardet, 2012) fueron también parte de los ejercicios propuestos, al igual que la invitación a vincularnos con los otros desde una perspectiva lúdica, amorosa y lo más desprovista de prejuicios posible para que la experiencia de compartir ese espacio fuera en sí misma, en un sentido merleau pontiano, fuente de conocimiento (Merleau Ponty, 1993). De los contenidos específicos del campo teatral, se trabajó con la acción escénica desde disparadores concretos para la improvisación en grupos, favoreciendo la atención sobre los límites de la acción-reacción, la identificación de estímulos internos y externos para modificar estados y la toma de emergentes como puntos de inflexión. Por último, sobre el final de cada encuentro se propició la reflexión sobre las experiencias corpóreas/sensibles en relación con los trayectos individuales y los hallazgos grupales.

Recuperando la experiencia vivida

Como hemos mencionado, luego de finalizado el taller, se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas (Scribano, 2008) a los participantes a los fines de recuperar sus experiencias y favorecer la reflexión sobre el modo en que afectaron ese trayecto de su formación (ver Anexo I). Allí, indagamos acerca de las motivaciones que les habían conducido a participar en el taller y en su percepción sobre las actividades realizadas durante los encuentros. Al mismo tiempo, se les consultó sobre la cuestión vincular tanto para con la docente como para con el grupo en general, dada la heterogeneidad del grupo en términos de pertenencia institucional. Además, se les invitó a reflexionar sobre la posible contribución que dicha experiencia hacía a su formación docente y sobre la potencial incorporación de algunas de las propuestas o actividades del taller en la propia práctica de los participantes, entre otros aspectos.

De la lectura de dichas entrevistas, se desprenden puntos de partida que nos permiten vislumbrar la importancia de repensar nuestras ideas en torno a la formación docente, a la luz de nuestra corporeidad. En particular, se evidencia fuertemente la necesidad de incorporar prácticas corpóreas en los trayectos de formación de grado. Esta necesidad muestra, a su vez, diversos aspectos de los cuales los estudiantes creen que podrían beneficiarse si el trabajo sobre la corporeidad fuese parte troncal del currículum. Por un lado, algunos testimonios dan cuenta del deseo de indagar sobre la propiocepción, mientras que otros señalan la importancia de ganar consciencia sobre aquello que comunican con sus cuerpos además de la palabra; pareciera haber una revalorización de su gestualidad en el juego y su potencial en el vínculo con los otros. En vistas de estas necesidades, presentamos a continuación parte de los testimonios de los estudiantes al tiempo que los ponemos a conversar con aportes de la fenomenología y la fenomenología *queer*, para finalmente arribar a preguntas que nos permitan seguir pensando nuestra formación, nuestras educaciones² y nuestra tarea profesional como otra más de nuestras experiencias vitales.

Propiocepción y emocionalidad

Entendemos por *propiocepción* al reconocimiento del cuerpo en el espacio, sus niveles de exposición, zonas de tensión, los matices y alcances de nuestra voz, las calidades de movimiento, entre otros aspectos que hacen a la percepción de nuestro cuerpo sensible (Perez Cubas, 2008). Al ser consultada por los eventuales aportes que podría tener el tránsito por el taller de teatro para docentes en formación, una de las participantes, estudiante novel del Profesorado de inglés de la UNMDP, sostiene:

“En cómo te reconocés a vos mismo. Poder trabajar con tu cuerpo, poder trabajar con tu voz (...) Yo creo que esto de poder percibirse a uno mismo y poder percibir lo que a los otros les pasa es esencial como profesor”.

Vemos aquí que se recupera como un valor la posibilidad de estar disponibles y abiertos no sólo a lo que nos sucede a nosotres al habitar conscientemente nuestro cuerpo, sino también a los otros, aspecto indisoluble de la práctica que propone todo entrenamiento teatral. Este entrenamiento, más allá de las técnicas y métodos, supone siempre una indagación

²Adherimos aquí a la distinción entre “formación docente” y “educación docente”, comprendiendo al último término como el proceso permanente de reconfiguración de la subjetividad que se inicia con la temprana participación en la vida social y se reestructura a partir de todos los repertorios semánticos disponibles en el dominio inmanente de lo cultural. La “formación docente” alude a los programas institucionales de los profesorados, con sus currículos prescriptos e intenciones educativas, pero no agota las enseñanzas ni los aprendizajes que se van anudando al ser docente a lo largo de la vida y a propósito de todas las experiencias vitales (Yedaide, 2017).

sensoperceptiva, a través de la cual se busca estimular nuestro cuerpo sensible en vínculo con los otros y con el espacio (Perez Cubas, 2008). Inevitablemente, llevar los sentidos hacia zonas de nuestra corporeidad comúnmente desatendidas y explorar movimientos y contactos que se alejan de lo cotidiano hace que nuestras emociones se nos revelen de modos que pueden resultar novedosos e inquietantes. Modos que nos acercan a la posibilidad de habitar y habitar el espacio con otros desde otras coordenadas. Una de las participantes afirma: “Siento que aporta a cómo también nosotros como futuros docentes, o docentes en general, podemos relajarnos a la hora de estar al frente de un grupo, cómo poder llevar una relación más vincular entre el docente y el alumno”. Ante el mismo interrogante respecto de los eventuales aportes del taller a su formación como docente, una de las participantes nos cuenta:

“Me parece muy útil, porque algo con lo que no trabajamos nunca en la carrera es con el cuerpo. Con la utilización del cuerpo: cómo te parás, la voz... No se trabaja, es algo como que se ignora. Pero el cuerpo dice un montón, o sea, cómo te parás frente a una clase, si estás tenso, cómo ponés la voz, que no es necesario gritar para llegar, para hacerte escuchar”.

Podríamos decir, en un sentido merleau-pontiano, que en todo cuanto hacemos está nuestro cuerpo, porque en efecto no somos más que “cuerpo consciente” (Merleau Ponty, 1993). Sin embargo, lo que pone de manifiesto el relato de esta estudiante es su necesidad de experimentar esas otras esferas de su corporeidad en su trayecto de formación profesional. Esferas que le permitan esa experiencia del mundo que es siempre primero el habitar consciente de nuestro propio cuerpo. Dirá Merleau Ponty, que es nuestro cuerpo el que media todas las relaciones con el mundo, y que en estos fenómenos perceptivos es “el cuerpo el que “comprende” en la adquisición de la *habitud* (...) *habitud* que expresa el poder que tenemos de dilatar nuestro ser-del-mundo de cambiar la existencia anexándonos nuevos instrumentos” (p. 161). Nos preguntamos entonces, si transitar experiencias que permitan reconocer nuestras corporeidades y los modos en que vamos construyendo esa *habitud* puede permitirnos modificar aquello que favorezca el crecimiento de un ser docente sensible, abierto a la experiencia educativa y consciente de sus posibilidades sensitivas y expresivas.

Consultada sobre este mismo interrogante, una de las participantes, profesora graduada de la UNMDP, afirma: “Yo lo pondría como materia del Profesorado de inglés en todos los años. Porque por ejemplo en mi caso, sentí que me ayudó mucho a desenvolverme en el aula. Quitarme la vergüenza con el otro (...) el manejo de la voz, cómo pararse frente a los alumnos, cosas que no nos enseñan en la carrera, que son importantísimas para ser docente”.

Esta demanda por incorporar el trabajo corporal al interior de los escenarios educativos de formación puede llevarnos también a preguntarnos por los modos en que nos *orientamos* en ellos. En línea con la noción merleau pontiano de *habitud* y las inclinaciones que supone, Sara Ahmed (2018) propone entender esas *orientaciones* de los cuerpos como un “sexto sentido” que desplegamos al cobrar conciencia espacial por medio del mismo. En este caso, la experiencia del *drama workshop* narrada por sus participantes nos invita a pensar en cómo las propuestas curriculares de nuestra formación docente *orientan* nuestro habitar la docencia, y, por consiguiente, *performan* nuestras maneras de vivir la enseñanza. En este sentido, poder volver inteligibles las convenciones que toda performatividad oculta o disimula (Butler, 2020) puede ser el primer paso para la composición de un ser docente que empieza por asumir su propio hábitat corpóreo para luego reconocerse en los espacios de enseñanza.

El juego y la gestualidad

Sumada a esta experiencia corpórea y a la “napa primaria de la experiencia perceptiva y práctica” que aporta la mirada fenomenológica (Citro, 2009), escuchamos en los relatos de los participantes la inquietud respecto de cómo el juego teatral y la exploración sensible de las posibilidades expresivas de sus cuerpos despliegan nuevos sentidos de cara a su práctica docente. Aquí, los modos específicos que ofrecen las artes escénicas en relación a nuestra gestualidad agregan una experiencia por momentos disruptiva de nuestros “cuerpos cotidianos” que a partir de sus disposiciones estables entran al juego para generar(se) nuevas significaciones (Citro, 2009).

Los juegos teatrales propuestos en el *drama workshop* tuvieron distintos objetivos en relación a los sentidos que buscaban explorar, y a los lenguajes que habilitaron, pero parece haber coincidencias en lo que éstos generaron en tanto nuevos núcleos de significación. Nos cuentan los participantes: “Pudimos poner más mirada en el lenguaje corporal, de cómo me suelo expresar con mis movimientos”, “Poder trabajar con tu cuerpo, poder trabajar con tu voz, poder tener la chance de pretender ser otra persona por un ratito, enfrentarte al conflicto que por ahí en tu vida diaria no te enfrentás...porque como van cambiando los personajes van cambiando tus problemáticas. Todo eso va contribuyendo a uno mismo y en consecuencia a lo que sos vos como estudiante o como profesor”. Nos alejamos aquí de una mirada que asocia al docente con el actor y el carácter espectacular de su representación (Sarason, 2002), para pensarnos como cuerpos sensibles que en la exploración de otra gestualidad pueden encontrar, como consecuencia, otros canales por donde circule la emocionalidad en comunicación con sus pares, sus estudiantes, sus colegas. Vemos en el juego teatral no un medio para un fin, sino una instancia de experimentación que favorezca que cada estudiante/docente en formación pueda habitarse y descubrirse en sus disponibilidades para el juego, el contacto con otros, alejados de la supremacía de la mirada para comunicar, y disfrutando del encuentro vital en toda su gama de sentidos. En línea con estos sentires, escuchamos a dos de las participantes narrar su vivencia en algunos de los juegos:

“Hicimos un ejercicio como de un espejo: o sea yo me pongo al frente tuyo e imito todos los movimientos que vos hacés, y después de ahí en la posición que quedamos, la profe nos paraba y nos decía “empieza en una escena desde acá”. Y eso está buenísimo porque tenés que... nada, flashear con lo que se te venga a la cabeza... obviamente no te pones de acuerdo con tu compañero con palabras. No hay una conexión inmediata, pero después sí ...es esto de actuar.”

“La [actividad] que nos hizo relacionarnos con un objeto y cómo cambiarle la función a ese objeto. A mí me resultó muy difícil encontrarme con un objeto y establecer un vínculo, pero me pareció original y reveladora en el sentido de que yo tenía que ser muy creativa. (...) Esto era una actividad muy individual, que sucede en tu cabeza, entonces la considere muy desafiante. Y eso lo puse en mis clases también, ahora que lo pienso, ahora como que utilizo mucho esto de que los chicos cierran los ojos y se imaginen. Que ellos armen escenas en su cabeza... generar una vida mental más activa (...). Eso lo aprendí también acá.”

Sigamos jugando

En este entramado entre corporeidad y emocionalidad, entre los sentidos que habilitamos y el juego como camino para (re)conocernos vemos la potencialidad de prácticas teatrales en los trayectos de formación docente. Entendemos a este tipo de experiencias como un modo de habilitar espacios concretos que permitan recuperar la importancia de los afectos en la educación superior desde un movimiento que reacciona ante nuestra corporeidad cotidiana. En sintonía con Porta & Ramallo (2018), creemos que nuestra emocionalidad y la invitación a afectarnos debiera ser parte de nuestras prácticas universitarias, ya que también nos invitan a ampliar la performatividad de nuestras palabras.

Vemos que tanto la necesidad de recorrer caminos de propiocepción como la de jugar y encontrarse con esos otros gestos y sentidos hicieron del *drama workshop* una experiencia vital en los trayectos de sus participantes (y en el nuestro). Al mismo tiempo, compartimos con ellos la preocupación por esta vacancia en los espacios curriculares de formación superior en torno a la exploración de nuestra corporeidad. Esto nos entusiasma a imaginar/motorizar nuevos espacios y tiempos para que, en un futuro no muy lejano, nuestros profesorados de inglés sean cada vez más plurales en su bienvenida a prácticas que pongan en valor el juego y gestualidades otras en la composición del ser docente.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2018). *Fenomenología Queer*. Ediciones Bellaterra.
- Barba, E. (2005). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. Editorial Catálogos.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre filosofía y danza*. Editorial Cactus.
- Butler, J. (2020). *Cuerpos que importan*. Editorial Paidós.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: travesías de una etnografía dialéctica*. Editorial Biblos.
- Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2006) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior.
- Merleau Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.
- Perez Cubas, G. (2008). “Cuerpo en busca de sus sombras” en *El peldaño, cuaderno de teatrología*. Volumen VII, 11-15.
- Plan de estudios Profesorado de inglés (2017) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior.
- Plan de Estudios Profesorado de inglés (1999). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Editorial Amorrortu.
- Scribano, A. (2008). *La investigación social cualitativa*. Prometeo Libros.

Anexo I

Guión flexible para entrevista a participantes

1. Pregunta general sobre la situación actual del participante
 - a) Si es estudiante, qué está cursando, dónde. ¿Trabaja?
 - b) Si es graduado, dónde trabaja, de dónde se graduó
2. ¿Por qué decidiste tomar el taller? y ¿Qué hicieron durante los encuentros?
3. ¿Cómo podrías describir el vínculo con la profe durante los encuentros? ¿Y con el grupo en general?
4. ¿Cómo crees que contribuye el taller en la formación del profesorado?
5. ¿Aplicaste o aplicarías algo de lo visto en el taller en tus propias clases?
6. ¿Identificás algún momento del taller que te haya parecido memorable? ¿Cuál? ¿Por qué?
7. ¿Volverías a hacer un taller así? ¿Lo recomendarías? ¿Por qué?
8. ¿Le harías algún cambio al taller en una posible versión futura? ¿Cuál?

Notas

¹ Luciana Salandro es Profesora de Inglés (UNMDP). Es docente del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades (UNMDP), doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR) y miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIIEC) en Centro de Investigación Multidisciplinarias en Educación, UNMDP. lucianasalandro@gmail.com

² Paula Anahí González es Profesora de inglés (UNMDP), actriz y directora de teatro, doctoranda en Doctorado en Educación, Programa especial para la formación de investigadores en investigación narrativa, biográfica y autobiográfica (UNR). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación (UNMDP) y miembro del GIESE, CIMED - Facultad de Humanidades, UNMDP. paulanahig1984@gmail.com



GUILLERMO MAÑÉ / 2011

100° Salón Nacional de Artes

Visuales: Arte Cerámico

Palais de Glace (CABA - ARG).

Prácticas letradas académicas de la Licenciatura en Trabajo Social. Acercamiento al Plan de Estudios de la carrera y a Programas de cátedra de primer año

Academic practices of the Bachelor of Social Work. Approach to the Career Curriculum and First-year Chair Programs

Pamela Virginia Bórtoli¹

Resumen

El presente artículo se desprende de una investigación en curso más amplia, centrada en contribuir al conocimiento de la lectura y la escritura en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNL) y favorecer el desarrollo de políticas institucionales que mejoren y afiancen estas prácticas. La misma está financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desarrolla en el seno del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina).

En esta oportunidad, se focaliza en el análisis de documentos que permiten reconstruir información parcial acerca del lugar que tienen las prácticas de lectura y escritura académica en el diseño de la carrera y en el inicio de cursado de la misma. Por un lado, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, instituido en 2010 cuando la carrera se constituyó como universitaria; por otro lado, los Planes de Cátedra de la primera asignatura específica de carácter anual: “Trabajo Social y su configuración como profesión y disciplina”, que se dicta en tres comisiones diferentes.

En esa dirección, se realiza una primera aproximación metodológica de tipo naturalista, centrada en reconstruir lo que ocurre en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL) en relación con la lectura y la escritura. Los resultados de esta producción, de cara a la reforma inminente del Plan de Estudios de la carrera, apuntan a brindar insumos para el desarrollo de políticas institucionales destinadas a favorecer la lectura y la escritura como herramientas epistémicas en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social.

Palabras clave: lectura; escritura; trabajo social; cultura disciplinar

Abstract

This article stems from a broader ongoing research, focused on contributing to the knowledge of reading and writing in the field of the Bachelor of Social Work of the Faculty of Legal and Social Sciences (UNL) and favoring the development of policies institutions that improve and strengthen these practices. It's funded by the National Council for Scientific and Technical Research (CONICET) and is developed within the Research Center of the Faculty of Legal and Social Sciences of the National University of the Litoral (Santa Fe, Argentina).

On this occasion, it focuses on the analysis of documents that allow reconstructing partial information about the place that academic reading and writing practices have in the design of the degree and at the beginning of the course. On the one hand, the Study Plan for the Bachelor of Social Work, instituted in 2010 when the degree was established as a university; on the

other hand, the Chair Plans of the first specific annual subject: “Social Work and its configuration as a profession and discipline”, which is dictated by three different commissions. In this direction, a first naturalistic methodological approach is carried out, focused on reconstructing what happens in the field of the Bachelor of Social Work (FCJS-UNL) in relation to reading and writing. The results of this production, in the face of the imminent reform of the Career Curriculum, aim to provide inputs for the development of institutional policies aimed at promoting reading and writing as epistemic tools in the field of the Bachelor of Social Work.

Keywords: reading; writing; social work; disciplinary culture

Recepción: 06/09/2021

Evaluación 1: 01/10/2021

Evaluación 2: 16/10/2021

Aceptación: 6/12/2021

Introducción

Los resultados aquí presentados se desprenden de una investigación en curso más amplia, centrada en contribuir al conocimiento de la lectura y la escritura en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social, carrera de desarrollo compartido entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNL) y favorecer el desarrollo de políticas institucionales que mejoren y afiancen estas prácticas. La misma está financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desarrolla en el seno del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina).

La mencionada investigación sigue un paradigma interpretacionista que busca la comprensión y la explicación de la complejidad de las prácticas sociales, teniendo en cuenta a las personas involucradas. En esa dirección, se realiza una aproximación metodológica de tipo naturalista, centrada en reconstruir lo que ocurre en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL) en relación con la lectura y la escritura.

Este abordaje está en línea con la aproximación metodológica desarrollada por Graciela Fernández y Paula Carlino (2010), en un estudio cualitativo financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, que abordó qué piensan estudiantes y docentes universitarios acerca de las tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en el nivel superior.

La primera etapa de indagación implica recabar información de diversas fuentes: encuestas a estudiantes, entrevistas en profundidad semiestructuradas a docentes y también relevamiento documental: análisis del plan de estudios, de programas y de planificaciones de algunas cátedras centrales. En esta oportunidad, nos interesa centrarnos en esta última cuestión: en el relevamiento y el análisis documental. Esta reconstrucción permite conocer la información acerca de los requerimientos de lectura y escritura para cada materia, y el tipo de bibliografía de mayor circulación en este ámbito.

Cabe aclarar que esta es una carrera universitaria relativamente reciente. Hace diez años la Escuela de Servicio Social (ESS)², entonces dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de

la Provincia de Santa Fe, fue transferida del ámbito provincial al nacional, específicamente hacia la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Este proceso –que requirió de mucho esfuerzo institucional, profesional y de logística–, fue posible después de intensas luchas de larga data, protagonizadas por docentes, profesionales y estudiantes, y a partir de voluntades políticas y de decisiones institucionales solventes (Bórtoli, 2020a).

Así, se creó la Licenciatura en Trabajo Social, radicada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS) y de desarrollo compartido con la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)³. Su Plan de Estudios (2010) sostiene que la inscripción de la carrera en el ámbito universitario colocó al Trabajo Social en un lugar privilegiado de interlocución con otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Esta pertenencia habilitó la construcción de prácticas de investigación social ya que las mismas constituyen una de las funciones inherentes a la vida universitaria.

Ahora bien ¿cuál es el espacio que ocupan las prácticas de escritura académica y profesional en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNL? Tal como hemos afirmado, el paso de la carrera al ámbito universitario genera importantes reconfiguraciones. En primer lugar, el nombre de la misma: es sabido que los alcances de las nomenclaturas “Asistencia Social”, “Servicio Social” y “Trabajo Social”, no son homologables ni tienen el mismo alcance: sus diferencias remiten a distintas configuraciones de sentido y lógicas de intervención respecto de las manifestaciones de la cuestión social en diversos momentos históricos. Entre muchas cuestiones que es interesante reconocer (cf. Vélez Restrepo, 2001; Torres Díaz, 2006; Rubinzal, 2014) interesa en esta oportunidad una de ellas: el viraje del nombre de la carrera implica también el corrimiento de una vertiente asistencial a otra sistemática y científica que habilita la construcción de prácticas de investigación social.

En relación con el “Perfil del egresado/a”, el plan de estudios sostiene que:

(...) debe ser un profesional capaz de identificar, investigar, analizar y comprender los problemas sociales e implementar desde una perspectiva crítica y creativa, estrategias alternativas de modificación, superación y/o transformación. La formación académica le posibilitará intervenir en los diferentes escenarios y espacios públicos, gubernamentales y no gubernamentales, incidir en la agenda pública y en el desarrollo del trayecto de las políticas sociales. Para ello, recibirá una formación básica y general en el primer ciclo de la carrera y una formación profesional específica en el segundo ciclo.

Por lo expuesto, el egresado/a en Trabajo Social debe ser un profesional que, con una sólida formación teórico-epistemológica y metodológica, esté capacitado/a para intervenir en las diferentes problemáticas sociales, desde un posicionamiento ético y valorativo de los derechos humanos. Asimismo, será capacitado/a para asumir responsabilidades de gestión institucional en diferentes ámbitos. (2010, p. 6)

Como puede verse, quienes cursan la Licenciatura en Trabajo Social deben realizar prácticas como investigar, analizar, comprender, intervenir en diferentes escenarios, incidir en políticas sociales y asumir responsabilidades de gestión. La lectura y escritura, en su valor epistémico, constituyen una verdadera herramienta cultural; y lejos de tratarse de un simple soporte o vehículo para la transmisión y reproducción del conocimiento, ocupan un lugar central para lograr este tipo de aprendizajes que se construye a lo largo de la formación académica y profesional.

Pero además, el Plan de Estudios (2010) contempla el espacio denominado “Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos”, en consonancia con lo que venía sucediendo en Argentina, a partir de mediados de los años 90, pero sobre todo en la primera década de 2000: la incorporación de cursos o talleres de lectura y escritura académica en los planes de estudio de muchas carreras universitarias (cf. Di Stefano y Pereira, 2004; Ezcurra, 2011; Fernández e Izuzquiza, 2005; Moyano, 2007, Moyano y Natale, 2006, Natale, 2012; entre otros). Como sostiene Navarro:

El ingreso masivo de sectores amplios de la sociedad, la fundación de numerosas universidades nacionales y el diagnóstico de déficits en las prácticas de escritura de los estudiantes ingresantes a los estudios superiores, en muchos casos disparadores de las altas tasas de deserción, hicieron que, a partir del año 2000, se multiplicaran en el país los cursos de lectoescritura en el grado (...) Estos cursos ponen en práctica dispositivos institucionalmente ambiciosos y ofrecen programas y materiales diversos que buscan mejorar el desempeño de los estudiantes en la universidad (2014, p. 87).

Sin embargo y a pesar de que en Argentina aparecieron múltiples talleres destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura, en términos generales esta situación no se replicó en las universidades que tenían entre sus ofertas académicas la carrera de Licenciatura en Trabajo Social: ni la Universidad de Buenos Aires, ni la de la Plata, ni la de Entre Ríos, ni la de Rosario, ni la de Córdoba, ni la de Moreno, ni la de José C. Paz, ni la de Misiones incluyen en sus planes algún espacio curricular que se centre en cuestiones vinculadas con estas prácticas. En lo que hemos podido rastrear, solo dos Universidades Nacionales de gestión estatal se preocupan por estas cuestiones en el plano formal: la Universidad Nacional de Luján mediante la asignatura “Taller de Lectura y Comprensión de textos” y la Universidad Nacional de La Rioja, con el espacio “Expresión oral y escrita” (Bórtoli, 2020b).

La incorporación del Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos en el Plan de Estudios demuestra una postura vanguardista de la UNL y un compromiso institucional respecto de las cuestiones vinculadas con la enseñanza de la lectura y la producción de textos en la currícula formal: se crea un espacio (suficiente o no, podríamos discutir mucho sobre ello en otras ocasiones) que reconoce que el estudiantado no ingresa a la universidad sabiendo leer y escribir de la manera en que la academia lo requiere; sino que el ingreso y, sobre todo, la permanencia en esta institución pretende el aprestamiento de nuevas competencias que deben

aprenderse y enseñarse para hacer conscientes las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspira.

En relación con la estructura del Plan de Estudios, cabe consignar dos características. En primer lugar, la *Licenciatura en Trabajo Social* se estructura en ciclos y no en años en virtud de favorecer trayectos curriculares diferenciados, elegidos por el estudiantado, y con la mirada puesta en evitar trabas que lentificarían el cursado de la carrera. En ese primer ciclo se encuentra el “Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos”, que se presenta como un espacio para la adquisición y el desarrollo de habilidades particulares vinculadas al proceso de enseñanza sistemática de la lectura y la producción de textos propios del ámbito académico y profesional, cuyo objetivo es ubicar a futuros profesionales en el campo de las ciencias sociales en general y del Trabajo Social en particular. Dice el Plan de Estudios, en relación con los contenidos básicos del Taller:

La producción y recepción de textos como prácticas situadas social cultural e históricamente. El texto empírico como resultado de una acción de lenguaje. La dimensión socio-discursiva. La puesta discursiva como trabajo psicológico-lingüístico. Campo científico: gestión, producción y circulación de información científica. Infraestructura general de un texto. Discurso de la explicación: abordaje desde la epistemología, plano enunciativo y discursivo. De la explicación a la argumentación. Gestión y producción de textos (2010, p.15).

Como puede observarse, los Contenidos Básicos responden a una opción epistemológica vinculada principalmente con el interaccionismo social de Jean Paul Bronckart (cf.1997, 1998, 2003), es decir, que se apunta a construir una materia que ayude a profundizar el análisis de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano. Para ello, se atiende a las capacidades discursivo-textuales de las personas, pero sin desconocer los procesos genéticos de la relación entre lenguaje y pensamiento. En el posicionamiento teórico de Jean Paul Bronckart se cruzan diversos marcos disciplinares que complejizan la didáctica de la lengua (Riestra, 2007).

Pero además del lugar y las características del Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos, interesa también analizar la estructura de la Licenciatura. La carrera se edifica sobre cinco materias troncales, todas anuales, correlativas y llamadas abreviadamente “Trabajo social 1”, “Trabajo social 2”, etc. Concretamente, de primer año, la asignatura “El Trabajo Social. Su Configuración como Profesión y Disciplina”, de segundo año “Trabajo Social, Modernidad e Institucionalidad Social”, de tercer año “Trabajo Social. Desafíos en el Escenario de la Post-Reconceptualización”, de cuarto año “Debates Contemporáneos del Trabajo Social” y, por último, de quinto año “Trabajo Social y Construcción Disciplinar”.

Todas estas materias están estructuradas en tres espacios: teoría, taller y trabajo de campo. El Plan de Estudios reconoce acerca de cada espacio ciertas características, a saber:

- Teórico: supone el trabajo de los marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos que sustentan la intervención profesional y aquellas categorías fundamentales para cada año de la carrera.

- Taller: es la instancia de resignificación del trabajo en el espacio de campo, donde entran en juego las diversas experiencias, miradas y lecturas, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo un pensamiento crítico ante la complejidad social. Como instancia de socialización, debe estimular el análisis, comprensión y la construcción de propuestas que redireccionen las estrategias de acción en el terreno; al mismo tiempo que genera insumos para la problematización en el espacio teórico.

-Trabajo de Campo: Es el espacio de formación que posibilita transitar experiencias en potenciales ámbitos de intervención profesional. Es un espacio que genera condiciones específicas de intervención profesional, en tanto permite el contacto con otros y el contacto con las problemáticas que se manifiestan en la vida cotidiana de los sujetos. (Plan de Estudios de la LTS, 2010: 13)

Esta estructuración se funda en el deseo de superar lógicas binarias y dicotómicas que enmarcaban la estructura institucional de la Escuela de Servicio Social, y que dividían las materias en dos partes: área teoría y área práctica. La nueva propuesta tripartita apunta a “quebrar presupuestos de aplicabilidad o subsidiaridad propios de una racionalidad técnica y sustraer la relación Teoría - Práctica, de la falsa dicotomía entre el conocer y el hacer. Una vez distanciada una de otra, la relación teoría/praxis tiene [...] el sello del salto cualitativo y no el del traspaso o la subordinación” (Plan de estudios, 2010: 41).

De manera que los programas de las materias que forman parte del corpus de análisis de esta investigación, se estructuran -o deberían estructurarse- considerando los espacios denominados “teórico”, “taller” y “trabajo de campo”. En esta ponencia nos centraremos en estudiar lo que sucede en los programas de cátedra y las planificaciones vigentes en 2021 para la primera de estas asignaturas que, como hemos visto, que se denomina “El Trabajo Social. Su Configuración como Profesión y Disciplina”. Concretamente, en la FCJS, esta materia tiene tres comisiones diferentes, con equipos de cátedra distintos y un sello distintivo propio. Para la organización de este trabajo las llamaremos Comisión I, Comisión II y Comisión III, aunque no es el nombre que se corresponde con las comisiones ofertadas desde la carrera⁴.

Un análisis de los programas de estas asignaturas permite un acercamiento a la reconstrucción del lugar que ocupan -al menos desde la enunciación- las prácticas de lectura y escritura en estos espacios. Decimos “al menos desde la enunciación” porque sabemos que muchas veces existe una distancia entre lo que se escribe en el programa y lo que efectivamente acontece en las aulas. Por cuestiones de espacio, no abordaremos esa última cuestión, pero los datos aquí relevados y descriptos son triangulados mediante entrevistas y encuestas a docentes y estudiantes; y mediante observaciones de clases, que se recuperan en otras instancias de investigación y en otros escritos académicos.

Interesa aquí revisar dichos programas atendiendo a tres variables. En primer término, cuál es la concepción de estudiante que se construye. En segundo término, la metodología de trabajo que se plantea, a fines de rastrear los requerimientos de lectura y escritura que se exigen; por último, la bibliografía que se invita al estudiantado a leer, a los efectos de reconstruir las principales características y particularidades de los textos que circulan en el primer año de la

carrera para conocer cuáles son los más leídos y los más escritos por estudiantes. Si tenemos en claro esta visión panorámica, es posible pensar en modos de perfeccionar estas cuestiones, puesto que los resultados de este estudio son analizados en términos de sus implicancias para la enseñanza.

Sobre la concepción del sujeto que aprende...

El tránsito de la escuela secundaria a los estudios superiores acarrea múltiples problemáticas que le exigen a la universidad reflexionar sobre los éxitos y los fracasos del estudiantado, y a encontrar caminos adecuados para dar respuestas a la heterogeneidad en relación con la permanencia y el logro de aprendizajes, de acuerdo con los requisitos de calidad propios de este nivel (cf. Araujo, 2008; Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012; Ezcurra, 2011). En este sentido, si bien es cierto que la UNL en general y la FCJS en particular, implementan estrategias para favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes⁵, las tasas de deserción siguen siendo altas e interpelan a las instituciones universitarias (Araujo, 2017). Ana María Ezcurra sostiene:

Esta alta deserción implica una desigualdad social aguda y en alza. Esto es así porque afecta sobre todo a esa población desfavorecida en la distribución del capital económico y cultural que, con la masificación, logra ingresar en el sistema educativo superior. La relación es causal, son procesos vinculados: las franjas sociales que se incluyen son luego las más afectadas por el abandono. Hay una imagen muy ilustrativa del investigador Vincent Tinto: él dice que la presunta puerta abierta a la educación superior es una puerta giratoria. Así como entran, rápidamente salen. Hay brechas de graduación muy fuertes, y son brechas de clase. Una segunda hipótesis fuerte es que estos procesos de exclusión y abandono se concentran en primer año, no sólo, pero sí principalmente. El primer año, el momento del choque con la universidad, es un tramo crítico (2011, p. 23).

Específicamente en la Licenciatura en Trabajo Social, los números no son diferentes a lo que ocurre en el resto del país y de Latinoamérica: según un informe elaborado por la Secretaría Académica de la FCJS que evalúa el rendimiento académico de la cohorte 2020⁶, la cantidad de estudiantes que han regularizado las asignaturas no es tranquilizador pues se evidencia un alto porcentaje de no regularización, de estudiantes cuya condición es “Libre”.

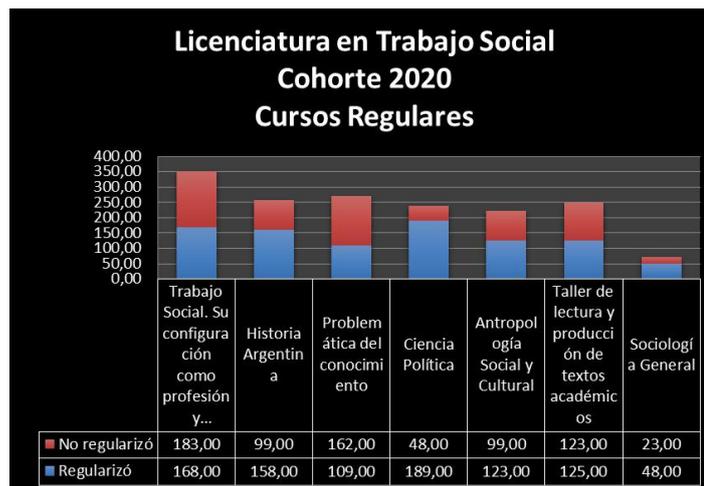


Gráfico elaborado por la Secretaría Académica de la FCJS

Si atendemos a los resultados que expone el gráfico, en las dos asignaturas de cursado obligatorio, “Trabajo Social: su configuración como profesión y disciplina” y “Taller de lectura y producción de textos académicos”; cerca del 50 % de los inscriptos a cursar no alcanzó la regularidad y/o no han continuado con el cursado⁷.

Las estadísticas demuestran que quienes comienzan una carrera universitaria inician un recorrido novedoso que, en muchos casos, conlleva ciertas dificultades y obstáculos. Entre otros especialistas, Sonia Araujo (2008) manifiesta que es bastante común atribuir la responsabilidad al estudiantado (se sostiene que su formación en la escuela secundaria es insuficiente, que presentan dificultades socioeconómicas que exceden la responsabilidad universitaria, que el alumnado muestra falta de dedicación e interés, entre otras). Si bien todas esas variables pueden resultar verdaderas, lo cierto es que la deserción universitaria suele ser un fenómeno multicausal. Por ello no es posible desconocer que la institución universitaria juega un rol en la producción de estos fenómenos.

Sin embargo, en los tres programas de cátedra analizados, se reconoce la complejidad del sujeto ingresante; es decir, se contemplan las implicancias de la masividad y la heterogeneidad de realidades con la que el equipo docente comparte el aula durante el primer año. Por ejemplo, la Cátedra 1 sostiene:

... el docente es facilitador de los procesos de inserción institucional a la universidad y a la carrera de los estudiantes ingresantes, vistos como “inmigrantes”. Estos se introducen en una cultura que les es extraña y difiere de la del Nivel Medio, cuyos modos y normas conocen y manejan. Fortalecer su permanencia y su deseo de aprender, se constituyen en tarea del docente en los primeros años de la Universidad. (Cátedra A: 1).

El reconocimiento de la sensación de ajenidad que causa el ingreso a la universidad es considerado aquí como “lo inmigratorio”, es decir, como la posibilidad de establecerse en un lugar diferente al de origen. De alguna manera, se pone el acento en reconocer que el mundo universitario tiene sus propias lógicas institucionales, que deben ser enseñadas, conocidas y aprendidas, para poder establecerse como un miembro de la institución, superando el carácter de inmigrante. El rol docente resulta esencial para lograrlo. Al respecto, Federico Navarro sostiene:

Sucede que ingresar a la universidad implica entrar a una nueva cultura: la de la comunidad disciplinar a la que el estudiante desea incorporarse. Muchas veces se ha descrito ese proceso comparándolo con el de la inmigración, es decir, con el proceso de incorporación a una nueva comunidad y a sus prácticas, especialmente sus modos de leer y escribir (Peña Borrero, 2008, p. 2) (2014, p. 87).

Más adelante, entre los propósitos de enseñanza que detalla el mismo Programa de cátedra, se apunta a “facilitar el aprendizaje del oficio de estudiante universitario, desarrollando una autonomía creciente, nuevas prácticas y competencias” (Cátedra A: 2). La caracterización del “oficio de estudiante” fue teorizada por Alain Coulon (1995), quien señala que la entrada en la vida universitaria podría visualizarse como un pasaje del estatus de alumno/a al de estudiante. Ese “cruce de umbral” se da en tres tiempos: en primer momento, el tiempo del extrañamiento o separación, que obliga al sujeto a conocer una nueva institución que se contrapone con el universo familiar anterior; un segundo momento de aprendizaje o adaptación, en el que el estudiantado se acomoda en forma progresiva al nuevo contexto y lo asume y; por último, el momento de afiliación que implica asumir un relativo dominio y control de las reglas institucionales. Afiliarse es “descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior” (Coulon, 1995, p. 83), es decir, conocer también lo no dicho, el curriculum oculto (Jackson, 1994).

En la misma línea, la cátedra B se propone no naturalizar el perfil y la trayectoria de ingresantes y realizar un acompañamiento para que “puedan no solo iniciar el tránsito por la carrera, sino continuarlo y vivirlo como derecho, generando diferentes dispositivos pedagógicos habilitantes en tal sentido” (Cátedra B: 2), es decir, se concibe al trabajo docente como un proceso de apoyo a la construcción de itinerarios educativos, hasta el momento de aprendizaje o adaptación.

Por último, la cátedra C también reconoce su carácter inicial, en tanto asignatura de primer año, y las consecuencias que se desprenden de ello. Para explicar su posicionamiento, recurren a palabras de Paula Carlino, quien visibiliza que la incorporación a un mundo disciplinar nuevo conlleva conocer conceptos, métodos y, sobre todo, formas particulares de leer, escribir y pensar. Cita al respecto:

Todos estos componentes del aprendizaje están conformados en torno de los usos, establecidos dentro de la comunidad disciplinar, de un particular artefacto cultural: el lenguaje escrito. Para que los alumnos consigan aprender la disciplina -y, por lo tanto, aprender estos usos-, han de haber participado en las prácticas sociales que los ponen en juego, conjuntamente con quienes ya los dominan, de modo de recibir una guía y retroalimentación de ellos (Carlino, 2006, p. 157) (Cátedra C: 2).

Más adelante, volveremos sobre la importancia de reconocer el valor epistémico de la escritura y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ahora, lo hasta aquí señalado evidencia que todas las cátedras de “Trabajo Social I: su configuración como profesión y disciplina” tienen consciencia del desafío que implica el ingreso a la universidad para ingresantes, tanto a nivel personal como académico. Esta cuestión, aparentemente menor, es fundamental para poder diseñar clases teóricas, instancias prácticas, talleres, bibliografía y

demás actividades docentes que faciliten el pasaje de alumno a estudiante, o dicho de otro modo, de inmigrante a afiliado.

Sobre el diseño de actividades para aprender...

Ya hemos adelantado la importancia de la lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje. En particular, en la Licenciatura en Trabajo Social todas las asignaturas de la carrera requieren leer y escribir para aprender contenidos. Sin embargo, como han demostrado Fernández y Carlino (2004) a pesar de la ubicuidad de las prácticas de lectura y escritura en estos ámbitos, el modo como se perciben no ha recibido suficiente atención.

Al analizar los programas de las tres cátedras de “Trabajo Social I. Su configuración como profesión y disciplina”, se buscó identificar las propuestas docentes que exigen leer y elaborar textos escritos para aprender. En este sentido, y siguiendo la línea metodológica propuesta por Isabel Solé (2006), se intentó detectar la frecuencia, tipología y características de estas actividades. El análisis documental reveló que no es posible reponer, a partir de los programas de cátedra, las actividades concretas que los equipos docentes solicitan a sus estudiantes, pues los apartados referidos a la metodología son inespecíficos. Aún así, es posible reconstruir que, a lo largo de los programas, se detalla que se espera que el estudiantado pueda realizar tareas como las siguientes: leer textos y comprenderlos, resolver cuestionarios, relacionar contenidos (a partir de elaboración de mapas sinópticos o glosarios), armar y realizar entrevistas, exponer oralmente temas, construir opiniones propias y argumentar a favor de las mismas. Muchas de las actividades propuestas tienen un grado de dificultad superior al de las actividades realizadas en el nivel secundario, en el que –en términos generales, afortunadamente hay gratificantes excepciones– se utiliza a la escritura como una herramienta para repetir el contenido de un texto con el objetivo de demostrar la adquisición de un aprendizaje y la capacidad de transmitir de forma adecuada esa información. Sin embargo, como hemos dicho, las actividades aquí solicitadas implican una abstracción mayor y en los programas de cátedra no se incluye bibliografía que permita acompañar esos procesos (por ejemplo, material que permita reflexionar sobre las implicancias de la argumentación, la estructura de un resumen, etc.). Es importante que no se parta del supuesto de que el estudiantado ya sabe leer académicamente, comprender textos complejos, resumirlos, realizar conexiones entre ellos, construir argumentaciones, exponer frente a otros. En términos generales, estas prácticas no preexisten en quienes ingresan a la universidad, por lo que los equipos docentes universitarios no podemos limitarnos a evaluarlas.

Hemos dicho que la metodología de enseñanza detallada en los planes de cátedra no permite reconstruir las actividades concretas que se piden a estudiantes: sin dudas, esta indagación debe completarse con la recopilación y el análisis de esos datos. No obstante, es interesante sistematizar lo que las diferentes cátedras sostienen en relación con la metodología de enseñanza. Por ejemplo, la cátedra A manifiesta considerar una “dinámica de exposición de dudas, formulación de preguntas al texto y al discurso del docente, para propiciar la comprensión del significado, la relación de temas, la argumentación propia; superando el

aprendizaje memorístico”. Por supuesto, estas actividades requieren del acompañamiento docente, por lo que, más adelante se detallan las formas de realizar ese acompañamiento:

“se utilizan herramientas como: la construcción de mapas conceptuales, glosarios, guías de estudio, exposiciones temáticas, dramatizaciones, paneles con profesionales del TS” (...) “se promueve la actitud investigativa a través de diferentes dispositivos pedagógicos: trabajo en equipos con indagación bibliográfica, observación científica, debates, análisis de documentos originales, exposición de temas” (Cátedra A: 2).

Por su parte, la cátedra C también propone una metodología que implique el trabajo colaborativo y la socialización de saberes, trabajo que estará siempre condicionado por el carácter inicial de esta materia. El equipo de cátedra se propone “enseñar a aprender” y para ello se autoperceben como “facilitadores” cuyo rol es acompañar y asesorar a estudiantes durante su proceso de aprendizaje, a partir de la problematización de los contenidos. Para ello, las estrategias didácticas que proponen están centradas en propiciar momentos expositivos, interrogaciones didácticas, resolución de trabajos grupales y el aprendizaje colaborativo (Cátedra C: 13).

Por su parte, la cátedra B, se prioriza procesos de enseñanza y aprendizaje que problematicen y generen conflictos cognitivos, que apunten a la resignificación de lo aprendido; la identificación y formulación de problemas sociales; y el fortalecimiento de la autonomía en la toma de decisiones, la creatividad y el trabajo en grupos de estudiantes.

Lo que es interesante de todas estas cátedras es que cumplen con la organización que se explicita en el Plan de Estudios de la carrera, en el que se destinan tres espacios diferentes durante el cursado. Por un lado, las clases teóricas semanales, las cuales buscan constituirse en una base para la construcción de una matriz teórico práctico referencial inicial, por otro lado y de manera complementaria, en los espacios presentados bajo la metodología de Taller, que apunta a desarrollar un proceso de conocimiento y auto-reconocimiento del estudiante como protagonista de su formación; y por último, el espacio de trabajo de campo, destinado al acercamiento y la exploración de las distintas prácticas sociales propias del campo del trabajo social.

Acerca de la bibliografía seleccionada...

Ya hemos dicho que el tránsito de estudiantes desde la escuela secundaria a la educación superior, supone la incorporación progresiva de conocimientos nuevos. Entre esos conocimientos se encuentran aquellos vinculados con las formas textuales propias de este ámbito novedoso. Como demostró Isabel Solé, “si bien los estudiantes universitarios han leído bastante (y escrito menos) durante las etapas formativas anteriores, lo cierto es que los textos a través de los cuales han aprendido son distintos de los textos académicos y científicos que circulan en una comunidad determinada” (2006: 160). En este sentido, resulta central analizar la bibliografía obligatoria y sugerida desde las cátedras, para el estudiantado: conocer qué queremos que estos estudiantes lean nos permite pensar mejor, qué necesitamos enseñar para acompañar esa lectura.

Qué textos se leen...

La cátedra A construye un repertorio bibliográfico de 48 textos académicos. En ese universo, 31 son parte de la bibliografía obligatoria y los otros 17, se ofrecen a modo de consulta. Por su parte, la cátedra B amplía la clasificación de sus textos en tres categorías: por un lado, los 27 textos obligatorios, luego los 19 textos para ser conversados en el marco de las clases de Taller; por último, 15 textos para ampliar o complementar lo dado, de manera opcional. En total, se ponen a disposición del estudiante 61 textos académicos. Finalmente, la bibliografía que construye la cátedra C también se compone de 61 textos académicos, entre los cuales 56 son de lectura obligatoria y los otros 15, complementarios u optativos.

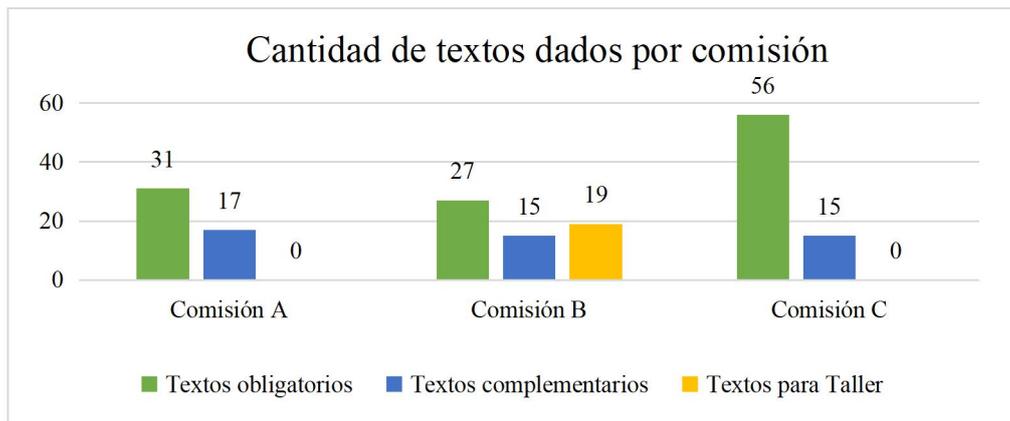


Gráfico de elaboración propia, en el marco de la presente investigación

La clasificación de los textos obligatorios propuestos por cátedra, arroja los siguientes resultados en relación con los géneros más leídos:

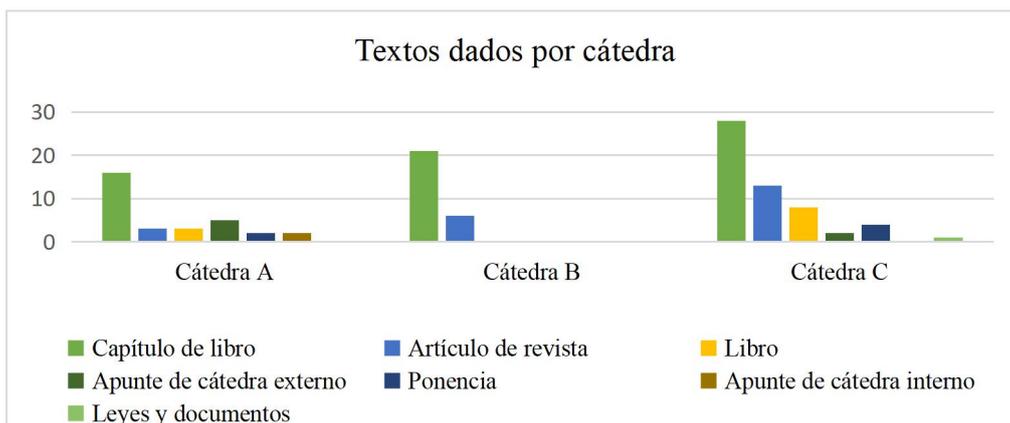


Gráfico de elaboración propia, en el marco de la presente investigación

Al sistematizar esa información agrupando por géneros académicos, los datos pueden ordenarse así:

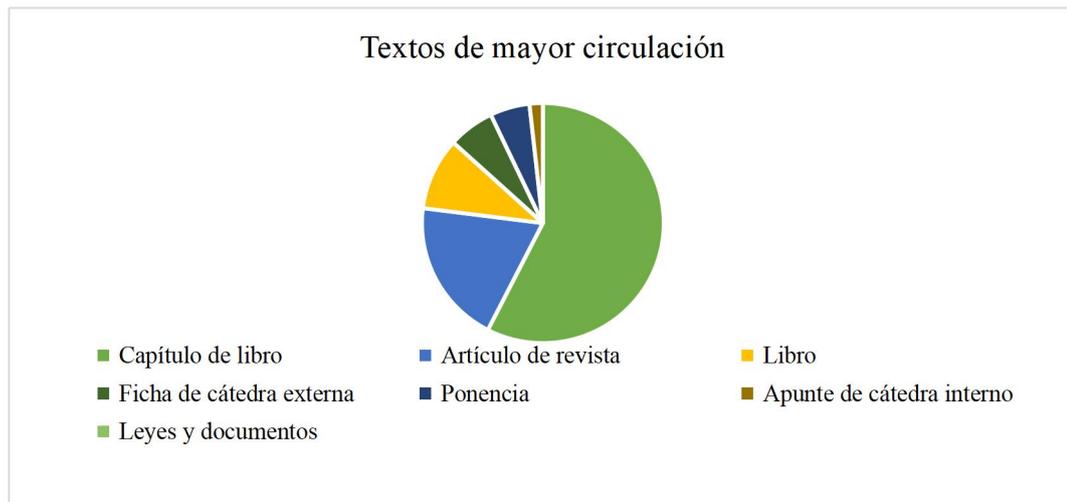


Gráfico de elaboración propia, en el marco de la presente investigación

Como se evidencia en el gráfico, la mayoría de los textos que se convidan son capítulos de libros o fragmentos de libros escritos por especialistas. Como salvedad, se observan dos cuestiones: son textos escritos por especialistas pero sobre todo para especialistas. Esto implica la obligatoriedad de acompañar la lectura, pues el destinatario de esos textos será ahora el estudiantado que recién se inicia en los estudios superiores, no el colectivo de colegas de quien escribe. En este sentido, conviene aclarar que los textos académicos son complejos por muchas cuestiones, pero sobre todo porque tienen una estructura determinada, usan un lenguaje específico, son extremadamente ricos en establecer relaciones con otros textos y discutir con ellos, y suponen muchos conocimientos previos del lector.

En segundo lugar se pide la lectura de artículos de revistas especializadas, que tienen como principal función dar a conocer un avance en los conocimientos en el marco de un campo específico de estudio. Sabemos que están escritos para miembros de la comunidad disciplinar (Marín, 2015), cabría preguntarse si los docentes transparentan a sus estudiantes cuáles son los rasgos más característicos de estas producciones o si, por el contrario, asumen que están sabidas.

Quienes publican lo que se lee...

En cuanto a los lugares de procedencia de la bibliografía, se destaca la editorial ESPACIO. Esta es una editorial argentina fundada en 1992, con cerca de 410 títulos en las temáticas de Ciencias Sociales, Educación, Desarrollo Social, Ecología, Trabajo Social, con autores de nuestro país y Latinoamérica.

En relación con las revistas de mayor circulación, ofrecemos un mapa de las revistas especializadas de mayor consulta en la Licenciatura en Trabajo Social de la FCJS (UNL), en primer año:

Revista	Procedencia	Editada por	Características de la revista
Cuadernos de Trabajo Social	España	Universidad Complutense de Madrid	La revista científica se edita desde 1987. Fomenta procesos de elaboración teórica a

			partir de las prácticas de los profesionales de Trabajo Social. Sus publicaciones abarcan cuestiones relacionadas con Trabajo Social, Servicios Sociales, Política Social e intervención social con un tratamiento multidisciplinar.
Investigación educativa	España	Universidad de Murcia	Se distingue por su perfil generalista de carácter internacional y su apertura a la sociedad y particularmente a la comunidad científica, sobre todo a profesionales de la educación con interés en la investigación pedagógica.
Boletín electrónico Surá	Costa Rica	Universidad de Costa Rica	El Boletín Electrónico Surá es una publicación mensual que recopila las últimas novedades del Trabajo Social en América Latina. Su suscripción es gratuita (estudiantes, profesionales y docentes) y busca democratizar el acceso al conocimiento.
Katalysis	Brasil	Universidad Federal de Santa Catarina	Publica producciones científicas relevantes para el Trabajo Social, cubriendo temas en áreas afines. Pretende promover y difundir producciones actuales y significativas en la docencia, la investigación, la extensión y el ejercicio profesional del Trabajo Social, abarcando temáticas de las Ciencias Humanas y Sociales, las Ciencias Sociales Aplicadas y sus relaciones con otros campos del conocimiento.
TS Cuadernos de Trabajo Social	Chile	Universidad de San Sebastián	La Revista TS Cuadernos de Trabajo Social tiene como objetivo publicar contribuciones científicas nacionales y extranjeras que den cuenta del quehacer particular del Trabajo Social y de las ciencias sociales en general, acogiendo estudios e investigaciones de variada índole relacionadas con el análisis y la intervención social, en temáticas como, por ejemplo: familia, política pública, etnias, pobreza, género, teoría social, entre otros.
Revista de trabajo social	Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Se crea en el año 1995 con el objetivo de contribuir a la difusión de procesos de investigación, reflexiones teóricas, traducciones y reseñas bibliográficas, que dan cuenta de los avances teóricos y metodológicos de la disciplina de Trabajo Social, así como de los análisis relacionados con los problemas sociales, la política social y las estrategias de intervención.
Margen	Argentina	Cooperativa de Trabajo Margen Ltda.	Margen nació en 1992 como Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales a partir de la inquietud de un grupo de profesionales de distintos puntos de la República Argentina, que al tiempo formalizaron el nucleamiento

			como una Cooperativa. Se conforma como un espacio abierto y participativo.
Cátedra Paralela	Argentina	Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, el Colegio de Profesionales de Trabajo Social 2da Circunscripción de Santa Fe y la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	Revista científica de acceso abierto, cuyo objetivo es la difusión de conocimientos sobre la intervención en el campo de lo social y de la salud humana provenientes del intercambio entre espacios académicos y el ejercicio profesional, principalmente en las disciplinas de Trabajo Social, Enfermería y Terapia Ocupacional.

A quiénes se lee...

Si indagamos cuáles son los apellidos que más resonancia tienen en este primer año de cursado, es posible reconstruir algunas figuras clave para el campo del trabajo social. Cinco son los apellidos que se repiten con frecuencia en todos los programas de cátedra analizados.

Uno de ellos es el de Susana Cazzaniga, Dra. en Ciencias Sociales, docente de la Maestría en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. No solo se leen sus textos teóricos, sino que se convidan apuntes de cátedra, escritos para otras cátedras, mayormente circulantes en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social pero de la Universidad Nacional de Entre Ríos, sobre todo, escritos cuya autoría se atribuye a

La estrecha relación que se teje entre la UNER y la UNL en la carrera de Trabajo Social, se da no solamente por su cercanía geográfica, sino porque un importante número de docentes trabaja en ambas instituciones. Esa proximidad entre ambos espacios académicos se materializa en otros apuntes de cátedra de elaboración conjunta entre las cátedras “Fundamentos de Trabajo Social” (UNER) y “Trabajo Social: su configuración como profesión y disciplina” (UNL). Se destaca también un Apunte elaborado por la docente a cargo de la cátedra, que se detalla en la bibliografía como un “apunte ínter cátedra”, elaborado en el seno de la Escuela de Servicio Social, en el año 2008.

A nivel nacional, aparecen dos nombres de personas cuyo trabajo se asienta en la Universidad Nacional de La Plata. Por un lado, el del profesor Alfredo Carballeda, quien es Licenciado en Servicio Social egresado en la UBA (1980); Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Sociología (FLACSO, 1998) y Magister en Trabajo Social (UNLP/PUC de San Pablo, 1999). Es Docente-investigador de la UNLP y ha ejercido la docencia de grado y posgrado en varias universidades nacionales y del extranjero. Por otro lado, y ocupando un lugar central, aparecen numerosos textos de Margarita Rozas Pagaza, docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, directora del Equipo de Investigación Interdisciplinario

sobre la Intervención y las Políticas Sociales, directora del Centro de Estudios en Trabajo Social y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata y directora del Doctorado en Trabajo Social de la misma facultad y universidad.

También se reconocen ampliamente las producciones teóricas la Prof. Mg. Carrera de Trabajo Social, de la Universidad de Buenos Aires: Viviana Travi, y de su compañera, la Prof. Ana Arias, Trabajadora Social, Magister en Políticas Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires.

A nivel internacional, se desatacan las citadas producciones de Miguel Miranda Aranda, licenciado y doctor en Antropología Social y Cultural, y diplomado en Trabajo Social. Es profesor titular de la Universidad de Zaragoza y director del Máster de Trabajo Social en Salud Mental de la Facultad de Medicina de la Universidad de Zaragoza.

A modo de cierre

Este artículo encuentra sus bases en una investigación- acción que se propone conocer mejor lo que sucede en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social en relación con la lectura y la producción de textos académicos, para poder enseñar mejor: para diseñar estrategias novedosas que realmente potencien un espacio frecuentemente menospreciado, pero sin embargo disputado y valioso: el Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos.

Es preciso la continuidad en investigaciones que se centren en indagar la puesta en circulación y la recepción de las prácticas letradas académicas (Lillis & Scott, 2007; Lea & Street, 2006), es decir, de las actividades de lectura, de escritura y de oralidad propias de la carrera y de la formación universitaria en el ámbito de trabajo social. Si quienes estamos al frente de estos talleres destinamos tiempo vincular investigación y docencia de forma indisoluble, lograremos algo fundamental: atender las necesidades del estudiantado y, en el mismo gesto, utilizar esa experiencia para impulsar y fortalecer la elaboración teórica.

Esperamos que esta investigación aporte al debate sobre la alfabetización académica y eche luces que nos permitan entender que precisamos ocuparnos de la escritura y lectura a través del currículum (Carlino, 2017b), ideando dispositivos que colaboren con el desempeño académico de estudiantes y la actividad profesional de docentes de la Licenciatura en Trabajo Social a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura.

Sin dudas, esto es posible si se parte del presupuesto de que la lectura y escritura académicas requieren una enseñanza explícita y guiada. Es apremiante continuar con este estudio sistemático que caracteriza las prácticas de lectura y escritura en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social. Pensar, estudiar, investigar y reflexionar sobre la escritura académica y profesional en el campo del trabajo social permitirá la generación de insumos que pueden contribuir no solamente al conocimiento de estas prácticas en contexto, sino al desarrollo de políticas institucionales destinadas a favorecer la escritura como herramienta epistémica en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social.

Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (coord.) (2008). *Formación universitaria y éxito académico: estudiantes, disciplinas y profesores*. Tandil: UNICEN.
- (2017) “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Bórtoli, P. (2020a). “La escritura en el ámbito de la Licenciatura en Trabajo Social: reflexiones a una década de la creación de la carrera” en Michlig, Luciana y Sánchez, Candelaria (comp.) (2020). *Tramas- Notas e interpelaciones de lo social: 10 Años de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe, Ediciones UNL, pp. 103- 114. Disponible en <https://www.fcjs.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/Tramas-Diciembre-2020.pdf>
- (2020b). “Alfabetización académica en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social: exploración de las prácticas de lectura y escritura”. *Escenarios*, núm. 33 (21), pp. 1-12. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/12404/11218>
- Bronckart, J. P. (1998). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2003). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós, Barcelona.
- Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2004). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En Carlino, P. (Coord.), *Leer y escribir en la universidad* (25-39). Buenos Aires: Color efe.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández, G. e Izuzquiza, V. (2005). “La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario”. *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación “Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada”*. SAECE, Buenos Aires. Disponible en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/I2.doc>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). “¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?” en *Lectura y Vida*, 31 (3), 6-19.
- Genolet, Al. (2015). *Asistencia Social en Santa Fe: experiencias de las primeras egresadas*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Manuale, M. (2013). “El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas” en *Revista Aula Universitaria* 15, año 2013, 43 a 57. Disponible en [file:///C:/Users/Pamela/Downloads/4367-Editorial-11097-1-10-20140929%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pamela/Downloads/4367-Editorial-11097-1-10-20140929%20(1).pdf)
- Michlig, Luciana y Sánchez, Candelaria (comp.) (2020). *Tramas- Notas e interpelaciones de lo social: 10 Años de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe, Ediciones UNL. Disponible en <https://www.fcjs.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/Tramas-Diciembre-2020.pdf>
- Moyano, Estela (2007). “Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación”. *Revista Signos*. 40. 573-608.

- Moyano, Estela y Natale, Lucía (2006). “Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: Una investigación acción”. *I Congreso Nacional “Leer, Escribir y Hablar Hoy”*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Natale, Lucía (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, Federico (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (2010). *Res. 525/2010*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Disponible en <https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/4/2019/02/FCJS-Licenciatura-en-Trabajo-Social-Plan-de-Estudios.pdf>
- Riestra, Dora (2007). “Prólogo” en Jean Paul Bronkart *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 11-14.
- Rubinza, Mariela (2014). *Historia de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe (1943- 2013)*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- Solé, I. Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 157-176.
- Torres Díaz, Jorge (2006). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires, Humanitas.
- Vélez Restrepo, Olga (2001). *Reconfigurando el Trabajo Social, perspectivas, y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires, Espacio.

Notas

¹ Pamela Virginia Bórtoli es Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario y Profesora de Letras por la Universidad Nacional del Litoral. bortoli_p@hotmail.com

² La EES se fundó en la provincia de Santa Fe en 1943. Varias investigaciones demostraron que ha sido una institución pionera de gran reconocimiento en la formación de Trabajadores y Trabajadoras Sociales en Argentina y el Cono Sur (cf. Genolet, 2015; Rubinza, 2014; Michlig y Sánchez, 2020).

³ Con motivo de conmemorar la primera década de Trabajo Social en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral, Luciana Michlig y Candelaria Sánchez compilan una edición especial de la Revista Tramas, prologada por Margarita Rozas Pagaza. El volumen contiene apuntes y reflexiones sobre temas que atraviesan la propia trayectoria histórica de la profesión y de la formación profesional de Trabajo Social en Santa Fe. Puede consultarse online en <https://www.fcjs.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/Tramas-Diciembre-2020.pdf>

⁴ Si bien los Programas de Cátedra son documentos públicos, de consulta abierta y disponibles en la página web de la universidad, consideramos importante reservar la identidad de cada equipo de cátedra ya que lo que nos interesa no son los individuos, sino la reconstrucción de los modos en los que se piensa la lectura y la escritura en el primer año de la carrera de Trabajo Social (FCJS- UNL).

⁵ En el caso concreto que nos ocupa, el de la FCJS de la UNL, algunas de las estrategias de retención más significativas de los últimos años son: la participación Programa Nacional “Nexos” que vincula las escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe con la UNL; los talleres extracurriculares destinados a estudiantes de la FCJS vinculados con la lectura, la escritura y la oralidad con universidades y la incorporación de estudiantes avanzados a cargo de Tutorías, cuyo objetivo principal es dar acompañamiento a ingresantes.

⁶ El análisis comparativo de cohortes, se observa un aumento del porcentaje de desgranamiento en el año 2020, respecto del 2019. Cabe mencionar que debido a la pandemia por Covid 19, la mayoría de las carreras universitarias han aumentado el desgranamiento a raíz de la virtualización de las carreras, la (im)posibilidad de acceso a dispositivos y conectividad, y el sostenimiento de un primer año universitario con todo lo que conlleva en relación con la incorporación de nuevos modos de interpretación, de estudio, de lenguajes, de modos de aprender.

⁷ Como docentes del Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos, establecemos una primera hipótesis a partir de lo que sucede durante el cursado de nuestra asignatura, que intentaremos corroborar en investigaciones futuras. Las deserciones masivas se dan en dos momentos: 1) El primer desgranamiento se produce antes del comienzo del cursado.

Se detecta que del total de inscriptos a la carrera, solo se presenta a clases un porcentaje menor, es decir, se produce un abandono que es anterior al comienzo del cursado: algo sucede que impide que quien se anotó a cursar, curse: arrepentimientos, imposibilidad de acceso a Internet, falta de recursos económicos, cambio de carreras, etc. 2) El segundo momento intenso de desgranamiento tiene lugar luego del examen parcial, es decir, cuando no consiguen aprobarlo: la sensación de frustración, de “esto no es para mí”, de sensación de no “tener-lo-necesario” para regularizar y/o promocionar la cátedra suelen tener ese efecto. Para el segundo caso, socializar con ingresantes herramientas para comprender y redactar textos complejos es una condición central y contribuye en forma decisiva a la permanencia. En este sentido, se vuelve a la demanda que funda esta investigación en curso: enseñar a estudiar es también una responsabilidad indelegable de la universidad.

Rostros y jerarquías clasificatorias. Microrracismos en la trama escolar

Faces and classification hierarchies. Microracisms in the school landscape

Ezequiel Szapu¹

Resumen

El rostro es un elemento fundamental de la comunicación. A través de su observación es que se elaboran juicios y apreciaciones que determinan el curso de la interacción entre dos o más sujetos. La imagen facial nos iguala al mismo tiempo que nos distingue de los demás. Es expresión de la persona en su totalidad y locus de la mirada de los otros.

En el presente artículo se exponen parte de los resultados de una investigación que tiene como propósito analizar las relaciones entre cuerpos, emociones y dinámicas de estigmatización en escuelas secundarias. Para ello se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales a estudiantes secundarios de dos escuelas enclavadas en zonas urbano periféricas de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

De las narrativas juveniles se interpreta que ciertos rasgos del cuerpo y más particularmente el rostro, son objeto de observación y operan como signos de distinción mediante los que se asocia a quienes cumplen con determinadas características físicas con toda una serie de cualidades negativas. Se produce una clasificación del otro que tiende a jerarquizar entre un ellos y un nosotros a través del racismo del cuerpo. Esta dinámica de estigmatización social se hace presente en las escuelas teniendo como consecuencia experiencias emotivas atravesadas por el sufrimiento social.

Palabras clave: rostros; cuerpos; estudiantes secundarios; dinámicas de estigmatización

Abstract

The face is a fundamental element of communication. Through their observation, judgments and appraisals are made that determine the course of the interaction between two or more subjects. The facial image equalizes us at the same time that it distinguishes us from others. It is the expression of the whole person and the locus of the gaze of others.

This article presents part of the results of an investigation that aims to analyze the relationships between bodies, emotions and dynamics of stigmatization in secondary schools. For this, in-depth interviews and focus groups were conducted with secondary students from two schools located in peripheral urban areas of La Plata, Province of Buenos Aires, Argentina.

From juvenile narratives it is interpreted that certain features of the body, and more particularly the face, are the object of observation and operate as signs of distinction through which those who meet certain physical characteristics are associated with a whole series of negative qualities. A classification of the other is produced that tends to differentiate between a them and a we through the racism of the body. This dynamic of social stigmatization is present in schools, resulting in emotional experiences crossed by social suffering.

Keywords: faces; bodies; secondary students; stigmatization dynamics

Recepción: 22/10/2021
Evaluación 1: 23/10/2021
Evaluación 2: 01/11/2021
Aceptación: 10/11/2021

Ninguna parte del cuerpo es tan importante para la identidad del yo como la cara. Y el rostro es también lo que muestra con mayor claridad en qué medida está ligada la identidad del yo con la continuidad del desarrollo desde la infancia hasta la vejez (Elias, 1990, p. 217).

La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social a la que pertenece y el rostro, siendo la fracción más expuesta de las corporalidades, no escapa a esta regla. Desde la perspectiva socio-histórico-cultural es posible afirmar que el cuerpo no existe en "estado natural", sino que está inserto en una trama de sentido y significación. En palabras de Scharagrodsky (2010), "es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales" (p. 2).

Le Breton (2002) entiende al cuerpo como espejo de lo social: "se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado sin que uno lo quiera" (p. 81); operando desde una matriz inconsciente, en términos sociológicos, bajo determinada marca moral o social. Según Reguillo Cruz (2013), "el cuerpo es el vehículo primero de la sociabilidad, de su conquista y domesticación depende en buena medida el éxito o el fracaso de un proyecto social" (p. 76).

Haciendo foco en el rostro, en tanto insignia de la apariencia, es posible afirmar que es el locus de la mirada de los demás exponiéndose al juicio, las apreciaciones valorativas y la interpretación del otro. Los afectos que atraviesan al hombre como sujeto social se inscriben en el cuerpo y modelan los rasgos de su rostro. En la comunicación directa, es a través de su observación que obtenemos información respecto a nuestro interlocutor.

Por la amplitud de su expresividad y su posición predominante en el cuerpo, por su conformación, especialmente por la presencia de los ojos, el rostro es la morada de los sentidos por excelencia. A través de él, el actor se pone en situación, se deja comprender en el cara a cara de las comunicaciones que tejen la vida cotidiana. Los signos del rostro ponen al actor en el mundo, pero siempre los exceden, porque también son elementos compartidos en una comunidad social (Le Breton, 2010, p. 92).

El rostro es a la vez semejanza, porque permite a un sujeto reconocerse en su especie; y discernimiento, al ser el motivo por el cual cada sujeto se hace único a través de su particularidad. Simultáneamente liga y distingue. Refleja a su modo la posición contradictoria de todo actor en un conjunto social, la de no existir sino a través de las referencias sociales y culturales, pero participando a la vez de un modo personal en la creación colectiva del sentido.

El interés por el cuerpo y el rostro en particular surge de un trabajo de investigación² que aborda la relación entre cuerpos, emociones y dinámicas de estigmatización desde la perspectiva de jóvenes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En

ella se buscó identificar los vínculos entre la percepción sobre los cuerpos socialmente tratados y los procesos de etiquetamiento y discriminación que generan experiencias emocionales signadas por el sufrimiento social. Para ello se realizaron 40 entrevistas en profundidad y 4 grupos focales a estudiantes de 2do y 5to año de dos escuelas ubicadas en zonas urbano periféricas del partido de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Mediante una guía semi-estructurada (Valles, 2002) se indagó respecto a distintos núcleos temáticos entre los cuales caben destacar: escuela secundaria; juventudes; cuerpos y emociones. Se procesó la información mediante la utilización de un software para datos no estructurados (Atlas Ti), siguiendo las estrategias de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) en lo que se refiere a procedimientos de categorización avanzando luego en la identificación de sus propiedades y relaciones entre categorías.

Encontramos que dentro de un abanico de características físicas (color de piel, corte de pelo, vestimenta, tatuajes) el rostro ocupa un lugar preponderante en los testimonios de las y los estudiantes al referirse a los modos de leer la humanidad del otro, de clasificar a sus compañeros en distintos grupos e, inclusive, de determinar quiénes son objeto de burla y discriminación u objeto de ciertas violencias ya sean físicas o verbales.

En un estudio antecedente (Kaplan 2016b), un joven entrevistado argumentaba que ejercía violencia física sistemáticamente sobre uno de sus compañeros de aula porque "tiene cara de pobre". Al ser poseedor de cierta fisonomía facial, al estudiante se le atribuye la cualidad de tener "cara de pobre" ejerciendo sobre él una violencia simbólica, al tiempo que también se ejercía una violencia física al golpearlo.

A partir de la observación del rostro del otro operan juicios que, en ocasiones, pueden derivar en microrracismos. En otras palabras:

El racismo podría definirse casi de modo elemental por la negación del rostro del Otro, en la medida en que a este se lo priva de su diferencia infinitesimal para transformarse en representante anónimo cristizador en sí mismo de la categoría odiada (Le Breton, 2010, p. 89).

Ciertos rasgos faciales como el color de piel o el poseer atributos asociados a determinadas nacionalidades también son mencionados como elementos estigmatizantes. La tonalidad de la piel opera como un signo que diferencia entre quienes se autoperciben como "blancos" de aquellos que no. Quienes no son portadores de una piel socialmente legitimada son así degradados sufriendo un proceso de estigmatización que los segrega y excluye.

Este artículo pretende recuperar la voz de las y los jóvenes respecto a los modos de percibir a los otros y autoperibirse, prestando especial atención a la relación que se establece entre las jerarquías clasificatorias construidas y la observación de los rostros. El propósito gira en torno a reflexionar sobre los cuerpos y las dinámicas de estigmatización en la trama escolar.

El desarrollo del escrito se divide en tres partes. En la primera se recuperan los sentidos que construyen las y los estudiantes respecto al rostro propio y ajeno. Se analiza la relevancia que le otorgan como vía de evaluación de los demás, como medio para establecer un juicio de valor, principalmente frente a quienes son considerados "portadores de rostro".

El segundo apartado alude a ciertas características particulares del rostro, como el color de piel y los rasgos étnicos, y la influencia de estas cualidades en la definición de posiciones de mayor o menor legitimidad.

En el tramo final se resalta la potencialidad del rostro como signo de distinción relacionándolo con el racismo del cuerpo. Se fija la mirada en la importancia de reflexionar sobre estas nociones y reconocerlas en los discursos que circulan por las escuelas a los fines de intervenir pedagógicamente sobre los mismos.

La individualización del rostro

Al ser portador de rasgos distintivos, el rostro simboliza la singularidad de un sujeto. Retomando un análisis sociohistórico propuesto por Le Breton (2010), es posible afirmar que esta capacidad de particularización que otorgan los rasgos faciales va ganando terreno a lo largo del tiempo en estrecho vínculo con el proceso de individualización que pesa sobre las sociedades Modernas. “Incluso las personas comunes acceden a ese antiguo privilegio, el de cualquier individuo, es decir, de todo hombre separado y consciente de su diferencia, exento de toda pertenencia al ‘nos otros’” (p. 42)

Primero a través del retrato y luego a través de la fotografía (y más específicamente en la utilización que las autoridades estatales hacen de ella para obtener un mayor control de la ciudadanía en combinación con la antropometría), la fisonomía del rostro comienza a ganar preponderancia con respecto al resto del cuerpo como una representación fiel del sujeto en su individualidad.

Podemos encontrar una expresión de esta potencia del rostro entre los testimonios recogidos.

Entrevistador: ¿Y por qué tatuarse? ¿Qué significado tiene el hacerse un tatuaje?

Entrevistado: Es una forma de sellar algo. O recordar algo. Como hay personas que se les mueren familiares muy cercanos, se tatúan el nombre, o la cara, o algo que les recuerde a ellos. A mí se me murió mi abuelo y mi tía se tatuó la cara de él en el hombro. Se lo tatuó.

(Estudiante varón de 2do año)

Realizarse un tatuaje representa, en algunos casos, un modo de “sellar algo”, de grabar una emoción, un momento o a alguien significativo en el lienzo de la piel a modo de eternizarlo. En el caso relatado, lo que se pretende guardar en la memoria es a una persona querida, un familiar, y el modo de identificar su singularidad, lo que se elige para recordarlo, es su cara. El rostro simboliza así a la persona en su totalidad.

En el lenguaje cotidiano, la cara vale por la persona completa, por el sentimiento de identidad que la caracteriza y por la estima/prestigio que goza por parte de los otros. Es así “una medida de la dignidad social de la que un actor es objeto” (Le Breton, 2010: 124).

En contraposición, el hecho de taparse la cara, ya sea mediante tatuajes, piercings o con la capucha, es un modo de intervenir el rostro que se asocia a la idea de ocultamiento. Es así uno de los elementos que las y los entrevistados identifican como diferenciador y generador de determinadas reacciones o emociones.

Entrevistador: ¿Y a qué le tenés miedo?

Entrevistado: Bueno, cuando voy de noche cerca de mi casa hay algunos que fuman y cosas así, entonces tal vez uno te quiere robar.

Entrevistador: ¿Qué más aparte de que estén fumando es lo que te hace tener precaución?

Entrevistado: No, es que ellos andan con capucha, así y no se les ven las caras. Andan como en grupo, están ahí, fumando o con una bolsa. Bueno ya más o menos te podés dar cuenta.

Entrevistador: Ahora ¿por qué te parece que la gente le tiene miedo al que está con gorra, al que está con capucha?

Entrevistado: Y por lo general porque se nota que por ahí ocultan algo... si anda con capucha y anda todo así pueden estar ocultando algo. Si vos ves a alguien así no es de maldad pensar que podría tener un arma. Por lo general la gente que roba va con capucha para que no les vean la cara o no los identifiquen y también porque tienen el buzo ahí para guardar el arma en los bolsillos.

(Estudiante varón de 5to año)

Ocultar el rostro es leído como un modo de encubrir la identidad. Cometer un crimen con la cara tapada permite mantener el anonimato. Así, quienes llevan capucha o gorra son percibidos como posibles delincuentes y, frente a la presencia de grupos o individuos con estas características, la actitud es de prevención y miedo.

Entrevistador: ¿Y tuviste miedo en la calle alguna vez?

Entrevistada: Sí... Y más acá que es un desastre. Y cuando se juntan así, grupos con motos que están en las esquinas o algo, te das cuenta.

Entrevistador: ¿Cómo te das cuenta?

Entrevistada: Por el aspecto.

Entrevistador: ¿Qué tienen, cómo son?

Entrevistada: O sea, primero que están dados vuelta mal, porque fuman, toman y no importa la hora. Y están con los camperones largos, pantalones deportivos. Aparte la cara también te das cuenta.

(Estudiante mujer de 5to año)

El rostro se convierte en el espacio en el cual leer la personalidad del otro. A través de su observación, las y los jóvenes manifiestan que es posible reconocer quien representa una amenaza. Como ya se ha visto en los fragmentos anteriormente citados, aquellos que generan miedo o precaución, son identificados por la cara, pero también por el consumo de sustancias al expresar que están “dados vuelta”, “fumando” o “con una bolsa”. La vinculación en los testimonios entre la “portación de rostro” y las drogas es frecuente. Pero también encontramos que esta asociación se extiende a la venta de narcóticos.

Entrevistador: ¿Y cómo te das cuenta quién vende droga y quién no?

Entrevistada: Simplemente los ves a la cara y ya te imaginás que este puede vender.

Entrevistador: ¿Por la cara?

Entrevistada: Sí. Yo voy ahí, veo una cara y digo “ah, mirá, este tiene cara de que vende droga”. Entro al aula donde está uno de estos pibes trabajando, o charlando con los compañeros. Yo le veo la cara y me doy cuenta que vende droga.

Entrevistador: ¿Y cómo son las caras de los que venden droga?

Entrevistada: Como que ya tiene la cara de que fumás, como que ya están agrandados. Ya tiene el manejo del colegio, ya saben todo. Ya se conocen de arriba abajo todo el colegio, entonces...

Entrevistada: ¿Pero yo me doy cuenta que saben todo, que conocen el colegio de arriba a abajo por verle la cara?

Entrevistada: Depende si vos alguna vez frecuentaste este tipo de personas. Si vos frecuentaste con alguien que vendía o fumaba o vendía armas, ahí obvio que ya te vas a dar cuenta, porque ya vas a tener una referencia de cómo es uno de ellos.

Entrevistador: ¿Y vos te das cuenta?

Entrevistada: Algunas veces sí.

Entrevistador: ¿Y cómo te das cuenta?

Entrevistada: Porque los mirás y te das cuenta en la cara y en su forma de ser, ¿entendés?

(Estudiante mujer de 2do año)

La interpretación del rostro del otro parece constituirse en un saber práctico, de uso cotidiano.

Es difícil clasificar las regularidades que se leen en el rostro o en el cuerpo. Ningún diccionario al respecto parece posible. Únicamente el contexto (...) permite a los actores una proyección mutua de significaciones, sustentadas en un orden expresivo que se comparte entre todos los miembros de un grupo social (Le Breton, 2010, p. 123).

De esta forma, quienes comparten un determinado contexto, quienes han tenido la posibilidad de “frecuentar” ciertos espacios, están en condiciones de interpretar estas señales y poder así otorgar una significación (la de vendedor de droga en este caso) a dichos sujetos.

Es posible sostener que el rostro forma parte del cuerpo de la comunicación. En el encuentro cara a cara con el otro, los signos del rostro son representativos del sujeto individual que lo porta, pero también de la interpretación que hace el otro sobre aquellos signos. Sus expresiones adquieren significación dentro de un orden simbólico compartido entre distintos sujetos. “En la interacción, los signos del cuerpo, y sobre todo los del rostro en este caso, preceden de algún modo la palabra y la hacen inteligible” (Le Breton, 2010, p. 93). La piel del rostro encarna la zona sensible del vínculo con los otros.

Entrevistador: ¿Te dice algo la cara de una persona?

Entrevistado: Y... algo sí. Me puede decir si una persona es fría, si está feliz, si está triste, si está pensando... Si es imaginativa, si le gusta otra cosa, no sé.

(Estudiante varón de 5to año)

Las y los jóvenes dan cuenta del rostro desde su función informativa. Los signos que en él pueden leerse, brindan la posibilidad de evaluar al otro y emitir un juicio de valor, saber cómo son, qué sienten, cuál es su estado de ánimo:

Entrevistador: ¿Y por la cara?

Entrevistada: Por la cara te das cuenta de muchas cosas. Si le agradás, si no le agradás.

Entrevistador: ¿Qué aspectos de la cara?

Entrevistada: Por los gestos.

(Estudiante mujer de 5to año)

El rostro es un elemento principal en la interacción, es el punto de partida mediante el cual unos sujetos emiten sus juicios de valor respecto a otro, ya sea para aceptarlo o rechazarlo. En el siguiente fragmento podemos observar el modo en que un joven es apodado por sus compañeros a partir del rostro.

Entrevistador: ¿Se ponen apodos entre ustedes?

Entrevistado: Eh... Hay uno que le dicen Tortuga.

Entrevistador: ¿Por qué Tortuga?

Entrevistado: Lo empezamos a joder porque tenía cara de tortuga.

(Estudiante mujer de 2do año)

Estas etiquetas pueden ser singulares y propias de un sujeto en particular, tal como se evidencia en el testimonio anterior, o servir para aplicar a un conjunto humano que cumple determinadas características. Retomando a Kaplan (2012) es posible sostener que “en los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones [...] se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias” (p. 29).

De este modo los rasgos faciales operan en los procesos de estigmatización donde un individuo o grupo se erige sobre otro individuo o grupo. Así relata una estudiante las razones por las que ella y su grupo de amigas sienten miedo en la calle al cruzarse con un grupo de jóvenes al que perciben como “negros”:

Entrevistador: ¿Te pasó de sentir miedo en la calle alguna vez?

Entrevistada: Sí, porque por ahí voy con mis amigas y dicen “hay negros, crucemos”.

Entrevistador: ¿Y qué les da miedo?

Entrevistada: Y, cuando están los chicos que son... te das cuenta que son villeritos, por la cara. Además, están todos juntos en una esquina fumando, o algo.

(Estudiante mujer de 5to año)

Se realiza un traspaso de cualidades en función de una característica física observable. De este modo se produce una generalización que tiende a otorgar a quienes poseen una marca corporal distintiva (ojos rojos o un tono de piel percibido como “negro”) cualidades estigmatizantes (ser vendedor de droga o ser ladrón).

Las jerarquías clasificatorias establecidas a partir de rasgos faciales constituyen una forma de racismo que posiciona al cuerpo, y, en este caso particular, a una parte específica del mismo como la cara, en tanto signo de distinción entre unos y otros.

Este tipo de discriminación a la que puede denominarse como *racismo del cuerpo*, es productora de distintas formas de violencias, ya sean simbólicas o física. “El tono de piel, así como algunos rasgos del rostro y del cuerpo en general, son utilizados para justificar el uso de diferentes tipos de violencias en lo que se denomina racismo del cuerpo” (Kaplan y Szapu, 2017, p. 112). En el siguiente fragmento una estudiante relata su respuesta ante la estigmatización que sufre por parte de sus compañeras.

Entrevistador: ¿Qué te decían las chicas?

Entrevistada: Insultaban. Me discriminaban por cómo me vestía o qué usaba. O por mi apariencia física. Por la cara, por la cara me discriminaban.

(Estudiante mujer de 5to año)

El rostro es el destinatario de las burlas, que pueden desencadenar una actitud violenta hacia quienes están agraviando. En ciertos casos, también es el destinatario de las agresiones físicas. En el próximo testimonio, sale a relucir que cortar el rostro es una forma habitual de pelea entre las jóvenes.

Entrevistada: Son más villas las de ahí, tienen una forma diferente de pelear. No pelean a mano limpia. Y lastimaron a una de esas chicas, la lastimaron mal. Le hicieron un tajo en la cara.

Entrevistador: ¿Y a esta chica por qué la cortaron en la cara?

Entrevistada: No sé. Empezaron a pelear y una se enojó, rompió un vidrio y la cortó.

Entrevistador: ¿Pero de casualidad en la cara o por algo en especial?

Entrevistada: Claro, mayormente lo utilizan.

(Estudiante mujer de 5to año)

El ataque al rostro para dejar una marca es una forma de atentar contra la identidad y la belleza. La cicatriz sobre la piel perdura en el tiempo, deja una huella visible que simboliza quien ganó y quién perdió la pelea.

Portador de ciertos rasgos y locus donde se ubica la mirada, el rostro es motivo de distintos tipos de agresiones. En esta línea Cerbino (2012) propone "...interpretar el cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actuadas como las percibidas." (p. 43). Es a través de la mirada o las burlas, muchas veces en relación a aspectos físicos o por la portación de rostro, que se da origen a conflictos que, al no ser abordados y resueltos, devienen en peleas, pasando de una violencia verbal o simbólica, a la física.

En referencia a los rostros como parte fundante de la imagen corporal, Kaplan (2013b) nos recuerda que éstos connotan signos de distinción en una dinámica relacional atravesada por el poder:

Los sentimientos sobre el rostro terminan por vincularse a las creencias y sentimientos de superioridad e inferioridad de individuos y grupos que se cristalizan en prejuicios y creencias que enaltecen o denigran a quienes no cumplen con determinadas características que son valoradas positivamente en una determinada cultura (p. 50).

El rostro, como espacio privilegiado del cuerpo, es una de las características de las que se nutre el *racismo del cuerpo*. A partir de sus rasgos visibles, quienes son portadores de una imagen no legitimada socialmente son inferiorizados y asociados a características negativizantes. Esta

diferenciación conlleva la elaboración de tipificaciones que tienden a distinguir entre un “nosotros” y un “ellos” (Elias y Scotson, 2016; Kaplan y Szapu, 2020; Kessler, 2012). El color de piel es uno de los rasgos a los que con mayor frecuencia se asocian estos procesos de estigmatización como se analizará en el siguiente apartado.

El rostro como signo de distinción: color de piel

Al ponderar al rostro como objeto de discriminación, es necesario mencionar que el color de piel es una de las características que surge con mayor frecuencia en la asignación de etiquetas entre jóvenes. En la trama vincular escolar y social es común la utilización de determinado lenguaje y ciertas prácticas en las que se jerarquizan unas pieles por sobre otras. Se produce así una clasificación simbólica, que puede ejemplificarse en los salones de clase con el uso del lápiz rosado para representar el “color piel”. Dicha práctica cultural resulta significativa dado que su matriz oculta la biologización y esencialización de lo social. No todos los colores ni tonalidades encuentran idéntica valoración en las jerarquías sociales (Kaplan, 2016).

De las entrevistas realizadas se extraen varios pasajes en los que es posible observar cómo el hecho de poseer un tono de piel percibido como oscuro es considerado inferiorizante. La siguiente joven relata los modos de relacionarse que tienen ella y sus compañeras con otra que es “más morena”.

Hay una compañera que es así, con piel más morena. Pero nos llevamos bien con ella, o sea, yo me llevo bien. Después mis compañeras capaz hola y chau, pero yo la saludo y todo, hablo lo más bien.

(Estudiante mujer de 2do año)

El color de la piel es considerado como un factor determinante respecto al tipo de vínculo a entablar entre compañeras. Al decir “yo la saludo y todo”, pareciera que no es merecedora del saludo por el hecho de ser más morena. O que el hablar “lo más bien” fuera una proeza o un esfuerzo. Lo que queda claro es que se establece una diferenciación en función de los rostros y el color de piel.

Esta diferencia se vislumbra también en los modos de adjetivación. En determinadas situaciones la palabra “negro” o “negra” es utilizada como apodo, sin que por ello se la asocie a sentimientos de vergüenza o humillación.

Entrevistador: ¿Se ponen apodosos?

Entrevistado: Sí, a mí me dicen negro por ahí porque soy oscurito. No sé. Porque tenemos ahí otros que son más negros que yo y también les dicen negro.

Entrevistador: ¿A varios le dicen negro entonces?

Entrevistado: Sí. También tenés al rubio. Tengo un compañero que le dicen rubio. Otro alemán. A otro Jordi, a otro negro, así.

(Estudiante varón de 2do año)

“Negro”, “rubio”, “alemán”, “Jordi”, todos parecen estar al mismo nivel y no representar un modo despectivo de nombrarse entre compañeros. Pero en otras ocasiones, las y los jóvenes entrevistados relatan situaciones en las que el color de piel es utilizado para humillar a otro frente a los demás. Aquí, las mismas palabras, “negro” o “negra”, son interpretadas como insultos y se utilizan para degradar a quien posee un rostro de determinado tono.

Entrevistador: ¿Y por el color de piel se dicen algo?

Entrevistado: Sí, se dicen "negro", pero después se joden así, nada más. Lo único que se dicen son "negro", pero jodiéndose... Al que le dicen "Cacui" también le dicen "negro". Y él responde "si yo soy negro a vos no te importa". Así se joden, no se van más allá del insulto.

(Estudiante varón de 2do año)

En ocasiones, estos microrracismos no están dirigidas exclusivamente hacia quienes tienen un tono de piel percibido como más oscuro, sino también hacia aquellas o aquellos con una tonalidad percibida como más clara. En el siguiente fragmento es interesante detenerse en el tipo y la intensidad de las calificaciones que le son asignadas a unos y a otros.

Entrevistador: ¿Por el color de piel se dicen cosas?

Entrevistada: Sí.

Entrevistador: ¿Qué se dicen?

Entrevistada: Negro, todas esas cosas. Porque es negro, porque es blanco, porque es morocho, por todo eso critican.

Entrevistador: ¿Molestan por negro y por blanco?

Entrevistada: Sí.

Entrevistador: ¿Qué se dicen, negro qué o blanco qué?

Entrevistada: Negro cabeza. Se te quemó la cuna cuando naciste. De todo les dicen. Vos sos blanca, no hablé nada. O a los negros, los negros se tienen que morir, si no valen nada.

Entrevistador: ¿Y los que molestan cómo se consideran?

Entrevistada: Encima hay un morocho que critica a los negros. Eso es lo que no entiendo.

(Estudiante mujer de 2do año)

De un lado se utilizan adjetivos como “negro cabeza” o directamente se plantea su eliminación en función de una ausencia de valor. Del otro, simplemente se le quita validez a lo que opinan. La balanza de poder en cuanto al tenor de las burlas se inclina hacia uno de los lados.

Asimismo, resulta interesante recuperar la última frase del testimonio, donde la estudiante plantea no entender cómo un morocho es quien “critica a los negros”. Podría interpretarse que la potestad para injuriar o molestar a los “negros” sería exclusiva de los “blancos”. En estas acciones se reproduce una frontera divisoria entre unos y otros, como si el color del rostro fuera determinante a la hora de ocupar un lugar en la sociedad.

Algo similar se refleja en el siguiente fragmento de entrevista:

Entrevistado: Me decían "pálido", pero... Te repito, los de allá, cuando me habían tomado de punto, me decían "pálido", qué sé yo. Porque ellos eran todos unos negros de mierda y yo era blanquito, venía de escuela privada, entonces me jodían por eso. Ah, cada calentura me agarraba...

Entrevistador: ¿Por qué te hacía sentir mal eso?

Entrevistado: No sé por qué, porque como... No sé, yo la verdad no entendía que me jodan por ser blanco.

(Estudiante varón de 5to año)

Más allá de diferenciarse de los compañeros a los que clasifica como “negros de mierda”, el hecho de no entender que un rostro “blanquito” pueda ser objeto de burlas es lo que llama la atención aquí. El estudiante no interpreta que el ser diferente a los demás puede ser motivo de exclusión *per se*, sino que lo que vale es la calidad de esa diferencia. Parece no aceptar que una característica socialmente hegemónica (como el ser “blanquito”) sea la razón por la cual es rechazado. Este testimonio podría asociarse a los conceptos de cuerpo hegemónico y cuerpo legítimo que propone Aréchaga (2014). El tono de piel “blanquito” es una propiedad corporal significada positivamente para el conjunto de la sociedad, siendo así característica del cuerpo hegemónico. Otros tonos de piel que disten de este, si bien son menos valoradas a nivel social, en una configuración particular como la escuela a la que asistía el joven entrevistado, puede ser

una cualidad que otorgue prestigio, conformando así el modelo de cuerpo legítimo en ese grupo específico.

En función de lo analizado podría decirse que, en la mayoría de los casos, el “ser negro” es considerado como una cualidad estigmatizante en relación al “ser blanco”. Quienes son considerados “blancos” tienen la potestad de humillar a los otros y aquellos considerados “negros” son los únicos de esta diada que pueden ser objeto de burlas. Se presenta una relación de poder donde los roles de unos y otros están bien definidos.

El tono de piel, así como otros rasgos del rostro y del cuerpo en general, son utilizados para justificar el uso de diferentes prácticas de *racismo del cuerpo*. Las lógicas del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización y diferenciación por parte de quienes detentan una posición y una creencia de superioridad. Como sabemos, todo racismo expresa un modo de esencialismo; en esta expresión pareciera operar una biologización de lo social.

La discriminación por el color de piel es asociada en los testimonios a ciertos atributos de la persona. Una de las características que con mayor frecuencia se relacionan al tono de la piel y otros rasgos faciales es la nacionalidad.

Entrevistador: ¿Qué se dicen?, ¿cuándo?

Entrevistada: Por ejemplo, a las chicas bolivianas las molestan por eso, porque son morochas. Sí, morochas, bastante morochas.

(Estudiante mujer de 2do año)

En este fragmento se describe cómo un grupo de jóvenes es discriminado a causa de su nacionalidad, asociando la misma a un tono de piel determinado. El razonamiento que subyace a este relato podría resumirse en el enunciado siguiente: por ser bolivianas, son morochas y, por ende, inferiores. En otros testimonios se presenta un pensamiento que sostiene un enunciado de matriz similar pero inverso: por ser “negro” se es boliviano.

Entrevistada: Tengo una compañera que viene muy poco por el tema de que ella cuida a los hermanos. Y algunas veces viene con la ropa sucia, llena de barro viste. Y algunos la joden. Alguna vez con que es sucia, que se tiene que bañar, que es una boliviana de miércoles. Te pueden joder también el lugar del que vengas.

Entrevistador: ¿Es boliviana?

Entrevistada: No, no, ella es de acá, pero por su textura de piel digamos. Por eso le dicen así.

Entrevistador: ¿Por qué, cómo es?

Entrevistada: Porque ella es media negrita, entonces la joden con eso. Porque todos los de Bolivia son medio negritos y cosas así.

(Estudiante mujer de 2do año)

La estudiante realiza una generalización en la que identifica a todo aquel de nacionalidad boliviana como “medio negrito” y, recíprocamente, su compañera, por tener una tez oscura es denominada boliviana. De ello se desprende que alguien puede ser considerado boliviano exclusivamente por su tono de piel. Según las palabras de la misma joven, el nombrar a alguien como “negro” representa un insulto, pero también denominarlo como “boliviano”:

Entrevistador: ¿Y se molestan por eso?

Entrevistada: Sí, algunos sí, por ejemplo, cuando estás enojadísimo con una persona puede ser que esa persona sea morocha y sea lo más argentino del mundo, pero vos vas y le decís “pero salí de acá bolita”, ¿entendés? Pero ya por su tono de piel, digamos.

Entrevistador: ¿Decirle a alguien que es bolita es un insulto?

Entrevistada: Sí.

Entrevistador: ¿Decirle a alguien que es negro o que es morocho es un insulto también?

Entrevistada: Y sí.

(Estudiante mujer de 2do año)

Los modos de estigmatizar a otro por su color del rostro y por su nacionalidad son equiparados en los testimonios de las y los jóvenes. Por momentos parece no haber diferenciación entre uno y otro siendo ambas consideradas como características inferiorizantes.

A uno le dicen negro boliviano. Y yo veo que los de otros países trabajan más que los argentinos. No sé por qué le dicen así. Hay otros que por el color de piel. Por ejemplo, a los que venden joyas les dicen los negros vende joyas. A otro le dicen andá a comprar a lo de los bolivianos. Andá a comprarle a los chinos. Andá a comprar a la carnicería del paraguay. No sé. Pero por ahí sí, por ser de otra provincia también te cargan. Somos tres misioneros en el aula, y por ahí nos dicen “misioneros”.

(Estudiante varón de 5to año)

Si bien la nacionalidad boliviana es la que aparece con más frecuencia en las entrevistas, también se mencionan otras como la paraguaya, peruana, china y también aparecen burlas dirigidas a argentinos que no son oriundos de la Provincia de Buenos Aires.

Entrevistada: O sea, no es que siempre se va a joder con ser bolita. Te pueden joder con cualquiera. Si sos de Paraguay, si sos de Córdoba.

Entrevistador: ¿Córdoba?

Entrevistada: Sí, o sea, si hablás como cordobés por ejemplo, o si no hablás como todos los demás. Si no sos común y corriente si no hablás como hablan los demás, si no te vestís como se visten los demás, ahí ya serías diferente a como son las otras personas. Serías apartado del salón, estarías ahí en un rincón sólo. O sea, vos sos paraguayo pero no lo querés decir porque te van a joder. Entonces imitás el acento argentino porque vos vivís acá. Ahora si ellos se enteran de que sos paraguayo, boliviano, que vos no hablás igual que ellos, te van a joder siempre con eso. Cuando estén enojados, sin importar cómo seas.

(Estudiante mujer de 2do año)

Lo que vale la pena resaltar de este último testimonio es cómo se pone en evidencia la práctica frecuente de apartar o excluir al que es distinto. Quien es de otra nacionalidad, quien no habla como los demás, quien viste diferente, quien no es “común y corriente” es separado del resto de los compañeros.

Este tipo de discriminaciones, ya sea por el color de piel o por la nacionalidad, además de segregar a ciertos estudiantes, genera en ellas y ellos sentimientos ligados al dolor social como pueden ser el de vergüenza, miedo o ira. Frente a este sufrimiento, y con el propósito de evadir estos microrracismos, una estrategia que despliegan las y los jóvenes es la de tratar de esconder estas características para no ser objeto de burlas. Ello se evidencia en el testimonio anterior en frases como “sos paraguayo pero no lo querés decir porque te van a joder” o “imitás el acento argentino”. En el siguiente fragmento se menciona una situación similar:

Yo soy uruguaya pero porque yo nací ahí. Nunca viví ahí, no tengo nada de ahí. Entonces a mí nunca me dicen nada. Pero yo nunca digo que soy uruguaya, para evitarme un problema. Para que me dejen de joder en realidad. Mis compañeros algunos lo saben y otros no. Trato de no molestar a las personas que yo sé que molestan. Si sé que esa persona es muy jodona, yo a esa persona no le voy a estar diciendo que soy uruguaya, y que tengo problemas y todas esas cosas. Con el paso del tiempo vas sabiendo con las personas que tenés que decirles las cosas.

(Estudiante mujer de 2do año)

Esta estrategia de preservación en la que un sujeto oculta determinados rasgos personales, como una forma particular de hablar o su nacionalidad, no pueden ser desplegadas en relación al color de piel. Dado el rol del rostro (a través del cual se enuncia la tez) en la interacción con los demás, resulta imposible disimularlo. Frente a esta característica, las y los jóvenes se ven obligados a desarrollar otros tipos de prácticas. Lo que queda de manifiesto a partir de los testimonios, es que ya sea por una u otra causa, las estigmatizaciones sufridas influyen en la constitución de la autoestima social y escolar.

Sino es por la ropa es por cómo hablás. Sino es por cómo hablás es por si sos argentino o no. Te pueden cargar porque siempre usás la misma ropa y todas esas cosas, por si sos de otro país, o por cómo sea tu tono de piel. O sino te pueden joder con todo eso. A algunos les puede importar, a otro no, a otros sí. A algunos les puede hacer mal. A otros no les importa.

(Estudiante mujer de 2do año)

El mostrarse indiferente ante las burlas recibidas pareciera estar más cercano a una estrategia de preservación que de desafiar el proceso de estigmatización.

Entrevistado: Negro más que nada por el color de su piel. Pero... Pero también lo dicen de buena manera para mí. O sea, no lo dicen para que se ofenda, lo dicen más que nada para que todos se rían y para llamar la atención.

Entrevistador: Pero el que está recibiendo la cargada...

Entrevistado: No se da cuenta, pero también se lo toma de mala manera.

Entrevistador: Vos decís que no le gusta que le digan negro. A vos también te dicen negro, ¿te gusta que te digan negro?

Entrevistado: Tampoco, no me gusta. Pero es lo que me tocó y tengo que afrontar la realidad.

Entrevistador: ¿Cuál es la realidad?

Entrevistado: ¡Que me digan negro! Es mi color de piel y listo. No me importa.

(Estudiante varón de 2do año)

“No me gusta” pero “no me importa”. El ser considerado negro por parte de los compañeros es percibido como una realidad a asumir. Una situación a soportar o tolerar mediante diferentes estrategias que son adoptadas con el objetivo de transitar el sufrimiento de la mejor manera posible. Como fue planteado anteriormente, una de estas maniobras defensivas puede ser el esconder la cualidad estigmatizante y otra no mostrar enojo o vergüenza frente a las burlas de los demás.

En otros testimonios, este tipo de interacciones son vivenciadas como violentas. A partir de la voz de quienes las padecen, pueden evidenciarse aquellas emotividades signadas por un dolor social difícil de atravesar.

Entrevistador: ¿Alguna vez te pasó que te hagan sentir mal por cómo estabas vestida, o por tu apariencia física?

Entrevistada: Sí, puede ser por cómo esté vestida. Pero nunca fui tan crota como para que me digan... Por ahí negra, negra sí puede ser.

Entrevistador: ¿Te dijeron negra y te hizo sentir mal?

Entrevistada: Claro, no sé, sí. Una amiga también. Bah, conocida. Estaba con su bebé y le dice “ay, mirá la negra”, qué se yo. Me dio un asco, pero no le dije nada. No, no le dije nada.

Entrevistador: ¿Cómo? ¿Una conocida tuya te dijo a vos?

Entrevistada: Estaba con el nene, viste, y dice jugando “ay, mirá la negra”. Bueno, eso, no me hagás acordar, me dio un asco. Pero fue hace un montón, hace bastante.

(Estudiante mujer de 5to año)

Sentimientos como el de asco, vergüenza, ira o miedo a sentirse excluido son los que aparecen en la base de este sufrimiento. En todos los casos, estas emociones se vinculan con un dolor social que es padecido por quienes son depositarias de juicios de valor que tienden a estigmatizar ya sea por la portación de rostro, el color de piel, la nacionalidad, el modo de hablar, de vestir, o alguna otra cualidad física. La siguiente joven relata el modo en que se ve afectada cada vez que le dicen “negra” más allá de utilizar ella también dicho adjetivo en forma despectiva.

Por lo único que podría haberme sentido mal es por lo de negra. O por ahí decían, hablaban de otras personas, por ejemplo, mi madrastra, que es la persona que está con mi papá, decía: “Esa es una negra de mierda”. A veces te toca un poco, porque si dice eso... tampoco yo soy tan blanca, entonces te queda ahí. O por ahí mi primo me dice “negra”, eso sí me da bronca. Yo también lo digo, pero bueno, cuando me lo dicen igual me duele.

(Estudiante mujer de 5to año)

Las y los jóvenes mencionan toda una serie de rasgos personales que, por ser considerados diferentes o no estar legitimadas socialmente, ubican a ciertos sujetos y grupos como objeto de burlas y discriminación.

Pero siempre eso en todas las escuelas. No te digo en todas, pero en casi todas hay, siempre va a haber racismo, siempre va a haber alguien que discrimina a otra persona por su tono piel, o por cómo habla o porque sos de otro país. Siempre van a estar esas personas que te van a joder con todo. Si sos bolita, porque sos bolita. Y si sos argentino porque sos argentino.

(Estudiante mujer de 2do año)

El rostro y más particularmente el tono de piel son referidos en forma recurrente como elementos para diferenciar sujetos y grupos. Tener una tez que sea considerada más clara o más oscura en relación a los demás, pareciera definir otras características de las personas como pueden ser su nacionalidad, su forma de hablar o su forma de actuar y de pensar. El color de piel se convierte en un signo de distinción social. Esta tipificación a partir de determinados rasgos físicos es parte de lo que hemos denominado *racismo del cuerpo*. Atender a sus manifestaciones en la escuela resulta un paso significativo en la búsqueda de ayudar a tramitar el sufrimiento social de las y los estudiantes.

Palabras finales

En función del análisis de las experiencias relatadas por las y los estudiantes, es posible advertir el modo en que se asocian ciertos rasgos faciales (como puede ser, por ejemplo, un determinado tono de piel) con una serie de cualidades que son consideradas como negativas. Dada la centralidad e importancia del rostro en la comunicación social, este tipo de interacciones ocurren de manera frecuente dando lugar a un proceso de generalización, esencialización e inferiorización a partir de la percepción de la imagen del otro en lo que hemos denominado como racismo del cuerpo.

Esta dinámica de estigmatización se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social, ejerciendo sobre estos últimos distintos tipos de violencia que van desde los insultos hasta los golpes. Las categorías de etiquetamiento utilizadas por las y los jóvenes para diferenciarse entre unos y otros

No pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas (Kaplan, 2009, p. 7).

Estos juicios y tipificaciones que se reproducen entre el estudiantado generan sentimientos de exclusión e inferiorización que devienen en dolor social. Las formas de discriminación que se profesan debido a la apariencia física, el color de piel, la condición étnica, la adscripción religiosa, la identidad de género o, como se intentó mostrar en este artículo, el rostro, representan microrracismos que se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido. Los condicionamientos materiales y simbólicos están atravesados por una expresión del racismo de clase donde la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de una prefijando destinos (Kaplan, 2016).

Esta operación sobre los cuerpos jóvenes va produciendo un sufrimiento que las y los estudiantes identifican como un dolor que escapa a su control y resulta difícil de suprimir. Es

por ello importante retomar el papel de la escuela como lugar de socialización y espacio de tramitación del sufrimiento social.

Centrándonos en el rostro como espacio preponderante en la interacción entre jóvenes, es posible afirmar que constituye un signo de distinción y espacio de tensión en la conformación de grupos. Para profundizar el análisis de las dinámicas de estigmatización en la trama escolar y desnaturalizar ciertos procesos que operan en la doxa y se reproducen en las aulas, es importante el reconocimiento del lugar de los cuerpos y las emociones como construcciones socio-histórico-culturales. Identificar las jerarquías clasificatorias ancladas en el concepto de racismo del cuerpo es un primer paso para intervenir pedagógicamente en las escuelas y brindar a las y los jóvenes una mirada de reconocimiento y posibilidad.

Referencias bibliográficas

- Aréchaga, A. J. (2014). *Cuerpos, sentidos y prácticas. Un análisis sobre la construcción del cuerpo de mujeres de sectores populares, en un barrio de La Plata.* (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil.* Quito, Ecuador: Taurus.
- Elias, N. (1990) *La sociedad de los individuos.* Barcelona, España: Península.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios.* D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (4. paperback printing). New Brunswick, Canadá: Aldine.
- Kaplan, C. V. (2009). La asignación de etiquetas. La construcción social del “alumno violento”. Ponencia presentada en el “XII Simposio Internacional Proceso Civilizador”. Recife, Brasil. Del 10 al 13 de noviembre de 2009.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch & V. Orce, *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil.* (pp. 15-78) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojos%20de%20joven_interactivo_0.pdf
- Kaplan, C.V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (Dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-223). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2017). Marcas subjetivas. Racismo y discriminación en la trama educativa. En: M. S. Santana (Ed.) *Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência.* (pp. 221-239). Sao Carlos, Brasil: Pedro y Joao Editores
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo,* México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones. Disponible en: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. En *Espacios en Blanco*, Serie indagaciones, núm. 22, 165-197.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Le Breton, L. (2010). *Rostros.* Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

- Reguillo Cruz, R. (2013). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Scharagrodsky, P. (2010). El cuerpo en la escuela. En: *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial, Buenos Aires, Argentina.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Notas

¹ Ezequiel Szapu es integrante del equipo de investigación dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan formando parte de los proyectos: UBACyT 2018 “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” y PIP CONICET “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas” con sede en el Programa de Investigación sobre Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Miembro del Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores. Coordinador: Prof. Tony Honorato (EDU/UEL). Profesor Adjunto de la Maestría en Política Educativa, Secretaría de Investigación, Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Ayudante de primera de las cátedras de Sociología de la Educación y Teorías sociológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). soysapu@gmail.com

² El trabajo empírico forma parte de la tesis doctoral: *Violencias, cuerpos y emociones en los procesos de estigmatización. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de jóvenes en escuelas secundarias*. (Szapu, 2019). Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11879>

La tesis se enmarca en los siguientes proyectos:

- UBACyTN° 20020170100464BA: “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos”. Período 2018-2020.
- PIP CONICET N° 11220130100289CO: “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”.

Ambos con sede en el Programa de Investigación “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



GUILLERMO MAÑÉ / 2011

100° Salón Nacional de Artes

Visuales: Arte Cerámico

Palais de Glace (CABA - ARG).

Reseña del libro “La gran transformación de la sociología”

Rocío García Paris¹

Torres, E. (2021) La gran transformación de la sociología / 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.

Reseña de libro

La gran transformación de la sociología, para este autor, da cuenta de un proceso de descomposición inédito, masivo y disruptivo de los proyectos intelectuales modernos de la región. La sociología latinoamericana se encuentra en una crisis profunda desde la década de los 80 en concordancia con un nuevo capitalismo académico mundializado; por lo que, Torres asume, un doble proceso de privatización y mercantilización de la sociología. Ambos procesos generan una despolitización y deshistorización de la sociología, convirtiéndola, como producto de esta desarticulación, en un cúmulo de impulsos microsociológicos desconectados.

Ante este panorama desolador, Esteban Torres propone apreciarlo como un punto de inflexión que trae consigo nuevas oportunidades de acción colectiva. La crisis financiera del 2008, la ola de integración latinoamericana del 2003 al 2015 y la crisis actual en torno a la pandemia de Covid-19; son los tres grandes sucesos sociológicos actuales que nos enfrentan a un momento crucial para recuperar un proyecto intelectual pos moderno, que reconecte a la actividad de la sociología con la política en un triple plano: como política en la teoría e investigación, como política en el campo sociológico mundial y como sociología para una política general en el cambio social.

El presente libro es un grito de llamado hacia una sociología del presente, que este a tono con el malestar contemporáneo en torno a la destrucción social y natural del planeta. Esteban Torres realiza un recorrido sobre los proyectos intelectuales en clave latinoamericana a través de diversas producciones realizadas desde el 2015 a esta parte y los recopila en este libro, ordenándolas en una búsqueda por armar el rompecabezas de la sociología regional y de las ciencias sociales. A partir de las respuestas que los artículos brindan a los interrogantes que él denomina elementales, generando así cuatro apartados.

El primero de ellos, llamado “*Sociología y cambio social en América Latina: el compromiso con la transformación de las sociedades*” está compuesto por seis textos en donde se avanza en el análisis de la historia reciente de la sociología en América Latina y su contexto actual, para poder comenzar a plantearse el por qué es necesaria la actualización de la sociología, qué elementos recuperar del pasado de la misma, qué oportunidades nos brinda la coyuntura actual.

La gran transformación nos invita a pensar el pasado reciente en América Latina, el autor nos propone recorrer desde 1950 en adelante, analizando las corrientes autonomista, norcéntrica y negacionista de la sociología. Llegando a desarrollar la categoría de modernidad impugnada,

como el momento en el que se le niega la posibilidad a América Latina de ser objeto científico de la sociología. Identificando que, a lo largo de la historia fueron los grandes cambios sociales los que propiciaron puntos de inflexión en la sociología regional, no así el ámbito académico. De este modo, la actualidad nos empuja a pensar en un nuevo programa para las ciencias sociales, siendo un gran desafío para la sociología, la búsqueda de un proyecto intelectual que logre articular la historia de la sociología, las ciencias sociales y el destino colectivo de las sociedades latinoamericanas. Esta articulación nos exige analizar y reconciliar la memoria, la agenda democrática y el compromiso sociológico en América Latina; es decir se deben hermanar las izquierdas latinoamericanas, en un espacio de diálogo y de discusión abierta, en una nueva alianza intergeneracional, que pueda pensar críticamente, la historicidad, las luchas sociales y el reconocimiento mundial de las sociedades. De ese modo se dará lugar a una refundación científica de la izquierda. Ya que, citando a Fals Borda (2009)¹, "si la sociología no llega a ser lo suficientemente científica, la acción política transformativa no podría ser lo suficientemente efectiva".

Ahondando en los interrogantes sobre el estado actual de la producción sociológica en América latina y su actualización, se desarrolla un segundo apartado titulado "*El imperativismo de la creación teórica: viejas deudas, extravíos pendientes y nuevos desafíos*", aquí el autor se detiene en la producción de la teoría social regional. En primera instancia, nos invita a visitar la teoría sociológica producida en Latinoamérica desde una perspectiva de-colonial, que nos permita identificar la imitación teórica y las consecuencias de la misma. Realzando la importancia de los proyectos que conducen a una producción teórica autonomista. Al analizar la consolidación del narrativismo en las ciencias sociales cuestiona el punto en el que este considera que debería darse la actualización de la sociología. Ya que, para Esteban Torres, no debería ser el "giro histórico" sino más bien una "restitución espacio-temporal" que invite a pensar los problemas de ambos de un modo integrado y articulado. Pues, para el autor, recuperar un proyecto intelectual implica poner nuevamente en el mapa, desde nuevas coordenadas, las preguntas clásicas del devenir histórico.

Dentro de este apartado se encuentra "La producción de teoría social como horizonte de experiencias para las ciencias sociales en América Latina" (2016), en donde el autor busca alimentar la discusión sobre las propias prácticas teóricas en torno a la identidad del trabajo teórico-social. En primer lugar, señala la necesidad de la construcción de teoría propia y, en segundo lugar, señala que esta debería edificarse sobre un proyecto intelectual; lo que obliga a tomar en consideración a los grandes problemas sociales. Es decir, el proyecto intelectual no supone solo un plano teórico, sino que también es atravesado por los planos culturales e institucionales. Por ello, para que se genere esa tan ansiada transformación resulta necesario desarrollar una lógica de articulación que junto con la construcción de una narrativa multidimensional en donde aprovechando los márgenes que brindan organismos como el CONICET se podrían refutar con mayor fuerza a los defensores del determinismo institucional. Este texto, es la antesala del análisis realizado por Torres sobre la actualidad en la investigación en ciencias sociales en Argentina, con análisis como "El momento de la teoría (y la teoría como momento)" (2016) y "El intelectual de la cultura y la sociología en la Argentina" (2008) en donde nos empuja a asumir que la teoría es un momento del proceso de conocimiento y no un

fin en si mismo. Así, busca delinear desafíos institucionales, metodológicos y epistemológicos actuales de la sociología en Latinoamérica.

En el tercer apartado, titulado “*Marx y las izquierdas frente al futuro regional*”, se propone dialogar con el marxismo pensando en el futuro de las sociedades y las izquierdas en nuestro continente. En este apartado se encuentran 5 artículos, tres escritos en el año 2020, en donde en primer lugar nos propone repensar el espíritu de mundialización actual ¿por qué nos encontramos en un eterno retorno frente a grandes desconciertos sociales? ¿qué rol ocupan las izquierdas en la actualidad? Invitándonos a encontrarnos con otro Marx, particularmente involucrado en la crítica al dispositivo eurocéntrico, colonial, es decir con una visión universal del desarrollo de la humanidad. Entendiendo así que lo que le faltó al marxismo a lo largo de la historia fue comprender a los diversos capitalismo, es decir no homogeneizar los conceptos como “capitalismo”, “modo de producción capitalista” o “formación social capitalista” hacia todo el mundo. Ya que de este modo la dependencia estructural de América Latina no queda de manifiesto, generando que tanto los grandes capitalistas como las izquierdas regionales ignoren que la falta de industrialización nacional en América Latina la condena a la periferia mundial. Desde esta perspectiva el nuevo proyecto intelectual solo podrá movilizar las energías de transformación social de los pueblos latinoamericanos en el presente si logra actualizar un horizonte de expectativas posperiférico y posneoliberal. Para ello, serán necesarios los tres motores del marxismo: el motor científico, ligado a la innovación permanente; el motor crítico y el motor transformativo.

En el cuarto apartado, titulado “*Aportes para la práctica sociológica*”, reúne textos sintéticos en donde el autor devuelve un registro general, en donde expone acerca de la teoría social, lo político, lo histórico y lo científico; pensando en los desafíos del siglo XXI para las ciencias sociales a la hora de repensar al imperialismo.

Para llegar así al epílogo denominado “*Hacia una revolución de la sociología en América Latina. El nuevo paradigma mundialista*” en el que Torres nos propone un cambio paradigmático, buscando responder a la necesidad de la sociología regional de recuperar su núcleo moderno y trascenderlo a un nuevo paradigma mundialista. El cual propone recrear una concepción de la sociología entendida como una fuerza socio-científica localizada y multilocalizada, orientada a la transformación de la sociedad mundial. Abrazando a las vertientes emancipatorias de la sociología moderna, el paradigma mundialista demanda un nuevo proyecto científico posmoderno, un nuevo modelo de reconexión entre el núcleo científico, el núcleo crítico y al núcleo transformativo de la teoría y la investigación sociológica, así como un nuevo dispositivo de mediación entre la práctica sociológica y la práctica política. En este paradigma, la dialéctica entre el principio de localización y el de mundialización permite expandir el movimiento de identificación, reconocimiento y conocimiento de cada esfera de la sociedad mundial, así como de las imbricaciones diferenciales existentes entre lo nacional, lo regional y lo global, en las entrañas de una sociedad mundial sin posibilidad material de sustraerse de sus localizaciones.

Los invito, a partir de este breve recorrido a sumergirse en un apasionante libro que no puede ser ignorado por quien disfrute del análisis sociológico actual.

Notas

Rocío García Paris es Profesora de Matemática por el ISFD n°19, estudiante avanzada de la Lic. En Cs de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNMdP y estudiante avanzada de la Lic en Educación Matemática en la UNICEN.
rocio.garciaparis@gmail.com

Experiencias afectivas junto a la investigación en educación: Un comentario al libro La buena enseñanza de profesores memorables: Resultados de una investigación en los profesorados de educación física.

María Victoria Crego¹

Experiencias afectivas junto a la investigación en educación: Un comentario al libro de Trueba, S. (2020). *La buena enseñanza de profesores memorables: Resultados de una investigación en los profesorados de educación física*. Colección Tesis CIMED. Mar del Plata, UNMDP-EUDEM.

Reseña de libro

Las dinámicas institucionales de la formación doctoral y las maneras en las que se vive una investigación en educación, tanto como las epistemologías y las metodologías que se utilizan en una tesis constituye en sí mismo una cartografía que con este libro Sebastián Trueba expande sensiblemente. Este texto presenta una experiencia narrativa con un espesor afectivo que indaga a sus lectores, desde sus agradecimientos se encarga de narrarnos detalladamente lo que siente mientras realiza este el trabajo: un recorrido por la experiencia de investigación que significó en su profesión una tesis doctoral. Avanza la introducción con una pregunta ¿De qué va el libro?, se refiere a contextos y etapas de trabajo de campo a lo que subtitula “Trastienda de la investigación” (Título acertado ya que enlaza desde el inicio todas los relatos que se leen y casi hasta podría decirse que se escuchan entre sus líneas).

Logra ese ensamble de voces a través del relato de las entrevistas que generan otra situación y que a su vez resignifica la primera conversación. Y así sucesivamente mientras se comparte el relato, nos adentra en la posibilidad epistemológica de la narrativa: metodología, contenido y experiencia a la vez. El modo de presentarnos lo que fue su trabajo de investigación, va guiándonos con preguntas para describirnos lo que significó ese tramo de su propia vida. Es una delicia didáctica de una frescura particular, como así una manera de des/ocultar las aberturas emocionales y psicológicas que pueden generar este tipo de objetivos de investigación.

Sus expresiones cabalgan la delgada línea entre el lenguaje académico y el lenguaje informal. Se mueve entre el dato y la experiencia, así logra hacernos vivenciar su investigación y expresar la gratitud que manifiesta al haberlo concretado. Estamos ante un docente de Educación física que se apasiona con la formación pedagógica de su carrera hasta el punto de llegar al doctorado pensando en un recomenzar, cuando muchas veces se supone que viene a ser el broche o final de una trayectoria. Nos invita a conocer sus pensamientos y sentires más personales al respecto de la forma en la que comienza con los seminarios del doctorado donde se manifiesta algo confuso hasta que llega el trabajo de campo y en ese punto nos cuenta las etapas que transitó su proyecto de tesis.

En una primera etapa se dedica a contarnos acerca de la forma en la que llega a los Institutos de formación docente y luego su acercamiento a los docentes memorables, describe así las estrategias y herramientas que usa para lograr dar con los mismos y los obstáculos que tuvo que superar al momento de elaborar los cuestionarios, que fueron a prueba y error. Nos adentra en la enorme posibilidad de la narrativa y sus instrumentos.

Una segunda etapa donde nos describe las entrevistas en profundidad a los profesores memorables, la manera de elaborarlas ya atravesado por un marco conceptual. Y es aquí donde se hace parte del campo de estudio y comienza a mimetizarse con lo que investiga.

La forma en la que llega a los memorables es una experiencia riquísima de compartir, como las emociones que lo abarcan a la hora del hastío del trabajo que representan transcribir palabra a palabra cada entrevista. Describe lo frustrante que resulta en un inicio armar sus borradores para enviar a su directora de tesis. Las correcciones continuas, la colaboración de su compañera en el momento de revisar página por página antes de enviar sus borradores. Los momentos donde superó la realidad cotidiana y se tomó “respiros” en los que abandonaba la escritura pero continuaba reforzando el marco teórico con lecturas. Para recién terminada la exhaustiva tarea, encontrarse con el regocijo que da la construcción de su propio texto, como quien va bordando una gran tela. Es exacto a la hora de describir las herramientas, como la manera en que fue construyendo categorías sólidas una vez analizadas y transcritas sus entrevistas.

Y así nos lleva en lo que llamó una tercera etapa del trabajo de campo, cuando se concentra en armar los grupos focales de memorables, cuestión que no le dejó otra opción que volver a profundizar el marco conceptual y así lograr categorías para dialogar con la teoría y establecer las pautas adecuadas para lograr una rica experiencia en datos con ese grupo focal. Sebastian Trueba a través de su libro nos convida minuciosamente la manera de superar obstáculos en la escritura, corrección de borradores como la metodología personal para superar errores pero pone énfasis en hacernos saber la forma en la que superó el decaimiento como la manera que encontró de no perderla de vista a pesar de los vaivenes emocionales. Nos confiesa que durante el último impasse antes de retomar la tesis se propuso acompañado de su gente querida y de sus colegas a ordenarse, incluso comenzando una terapia. Evoco las palabras con las que finaliza su introducción y nos abre la puerta al “detrás” (de la tienda) del recorrido de su investigación:

“La tesis es una parte de mi historia, mi identidad y de la historia de la Educación Física marplatense. Este libro por su parte, representa no solo el cierre de una etapa de formación académica, sino también, el comienzo de otra que espera ser fructífera y abra nuevos caminos para mí y para otrxs investigadores más jóvenes que incursionen en el campo educativo y en el de la educación física” (Trueba, 2020; 17).

En el capítulo uno, titulado ¿Quiénes son nuestros docentes memorables?, el autor despliega detalladamente a través de metarrelatos de las entrevistas que compartió con cada profesor y

logra hilvanar las palabras de los memorables de tal forma con las suyas que justamente a través de estas capas de interpretación y asimilación de lo vivido es que se vuelve posible un registro polifónico. Nos deja muy claro quienes fueron o son Juan, Simon, Carlos, Raul como así Clemente Risso y Fernando Rodriguez Facal. Los presenta de una manera casi visual y nos adentra en sus vidas y así en unas pocas hojas recorre décadas del pasado a través de estas cuatro entrevistas en profundidad, quienes a su vez en sus relatos recuerdan a otros memorables, lo que lleva al investigador a realizar un apartado con estos últimos dos. Así el autor nos concede en su primer capítulo/interrogante algunas experiencias de campo a la hora de dialogar con ciertas categorías y a la vez el proceso de ir construyendo las propias a partir de los resultados que va vivenciando con las herramientas que la investigación de tipo biográfico-narrativa hace posible.

Así es que nos dirige inmediatamente a la segunda cuestión que plantea como un interrogante que a su vez nos sirve de hilo conductor y es ¿que se investigó? Y aquí se describe el trabajo arduo que resulta lograr un estado del arte tan contundente como sea posible para seguir clareando el camino de la investigación. Porque tuvo que recurrir a la historia de la “buena enseñanza” como categoría pedagógica y en esa línea también la pasión y las emociones como algunas de las condiciones de los memorables. En este capítulo Trueba repasa de forma sintética pero lo más completa posible ciertos pasajes de la historia de la educación donde cuenta que tomar decisiones acerca de el armado de su marcos conceptual fue laborioso pero a la vez le dieron la solidez que necesitaba para asegurar el andamiaje que requiere contextualizar en este caso a sus memorables en la historia de la Educación Física de esta ciudad.

Podemos ver en este capítulo la seriedad con la que se ha tomado la documentación de datos al respecto de la historia de los institutos públicos y privados formadores de profesorado de Educación Física de la ciudad. Desde los relatos acerca de las historias de sus memorables que nos cuentan los inicios de la instrucción formal del campo hasta la proliferación de institutos privados que continúan formando docentes. El giro afectivo se da en la manera de hacernos llegar toda esa historia, todos esos datos. Se sirve de cada herramienta posible porque se lee amablemente el recorrido que hace la buena enseñanza y la forma en que lo liga a la historia de la educación física.

Luego por medio de la pregunta acerca del ¿Cómo y quiénes participaron de la investigación? Describe y detalla las herramientas que logró para buscar y hallar a los profesores memorables. Los resguardos éticos al respecto de los testimonios recopilados de sus entrevistas en profundidad a los docentes como los permisos y consentimientos a los que se vio obligado a tramitar para lograr realizar las encuestas de la primera etapa del trabajo de campo. La cantidad de instituciones y directivos con los que debió gestionar la burocracia pertinente del caso. Sebastian Trueba nos confiesa el agobio que resulta muchas veces este tramo de la investigación cuando se trata de gestionar permisos dentro de las instituciones. Y deja ver entre dato y dato lo tedioso que pueden ser algunas etapas, solo que en su discurso prevalece el optimismo del investigador apasionado. Y eso late en algunos de sus pasajes donde comparte

lo significativo que fue en su vida experimentar las historias de los profesores memorables y como eso transformó su práctica diaria de ahí en más.

Y el tercer interrogante que nos guía es ¿ qué aprendimos de la investigación? Transita por las categorías que pudo compartir a través de las preguntas que llevó en cada cita y los interrogantes que lo atravesaron al estar ahí de cuerpo entero, junto a esos docentes que de alguna manera ya conocía a través de relato popular, en “gueto” de profesores/as de Educación Física . Los lugares a los que los invitó a reflexionar por separado y juntos en un grupo focal, la escucha atenta ante la “ voz de la experiencia” y la admiración que se desprende de sus líneas y a través del análisis de datos lograr categorías, además de las cuatro ya sedimentadas . Las categorías fueron-formación profesional, educación física como gueto, desafíos y riesgos en la enseñanza, construcción de la autoridad , visión del alumno, el acto de enseñar, la pasión , la buena enseñanza, memorable no se nace, el vínculo pedagógico, la formación profesional, el conocimiento didáctico, valoración del pasado, el deporte deja huellas y potencia, ir más allá.

A Partir de estos hallazgos logra una definición propia de Buena enseñanza: “La Buena Enseñanza, es aquella que se genera desde un profundo vínculo pedagógico entre el docente y el alumno; con el fin de construir sólidos conocimientos actualizados, a partir de su capacidad para enseñar, transmitir y motivar”. Todo el libro recorre ordenadamente el camino que significó una tesis de tipo biográfico-narrativa con sus sinsabores y gratificaciones. Resulta un texto de presencia fundamental en cualquier tesis de cualquier campo a investigar porque más allá de ser didáctico a la hora de describir los momentos y etapas del trabajo de campo puede resultar muy útil para aquellas/os doctorandas/os en curso, que puedan estar transitando las mismas etapas.

Sebastian Trueba a través de este libro devela la trastienda de una investigación y no escatima en detallar frustraciones como tampoco se guarda nada de lo aprendido y lo comparte con la pasión que genera el interés necesario para emocionar a cualquier lector que se acerque a su testimonio, porque no deja de ser eso . La honestidad absoluta a la hora de narrar una puesta en marcha personal que como todo cometido trascendente se vuelve familiar para luego ser parte de una comunidad académica que pretende trascender del dato a la experiencia que también transita el cuerpo. El mismo que puso Sebastian Trueba a prueba de balas y así llegó hasta acá.

Agradezco el hacerme llegar estas lecturas que invito a visitar ya que el investigador nos invita a compartir su transformación personal además de su tesis. Concluyo con una cita del Dr. Trueba refiriéndose a esta instancia doctoral , cuyas palabras también hago mías: “Un espacio poco visible, pero fundamental. Todas estas experiencias y aprendizajes constituyen más que el presente libro, pero al mismo tiempo configuran un punto de inicio para abordar nuevos desafíos y aprendizajes. Nada volverá a ser igual”.

Notas

¹ María Victoria Crego es Profesora en Comunicación social. Doctoranda en Educación.
vicparacomunicarme1@gmail.com

Reflexiones sobre “Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia-Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia”

María Nazareth Romero¹

Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia-Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona. Outliers School.

Disponible en

[https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir la universidad.pdf](https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir%20la%20universidad.pdf)

Reseña del libro

No es la primera vez que estos autores trabajan juntos, ambos son Doctores en Comunicación por la Universitat Autònoma de Barcelona y sus numerosos trabajos se vinculan a la educación y la cultura digital, siendo Cobo más abocado al primer tema y Pardo Kuklinski al segundo. El motor de estos especialistas es su preocupación por la formación y la educación desde los niveles obligatorios hasta el superior en el marco de los cambios culturales-tecnológicos del siglo XXI, sobre todo en los territorios de Iberoamérica.

La obra introduce reflexiones y algunas preguntas potentes respecto a las inercias universitarias que se mantuvieron y problemáticas de adaptación durante el período de crisis por la emergencia sanitaria mundial en las universidades iberoamericanas. Apunta a dar cuenta de algunos modos de atender la virtualización masiva y apresurada de clases universitarias y también a revalorizar la experiencia presencial de aprendizaje.

El objetivo central del libro es brindar algunas ideas pujantes, conceptos y prácticas, a modo de sugerencias, no métodos, a tener en cuenta para que, superada la pandemia o al menos equilibrada, no se retorne simplemente a las mismas prácticas que se sostenían previamente, sino que espera que la emergencia se torne un punto de inflexión que permita repensar los modos de hacer universidad en las aulas, oficinas y plataformas. Según los propios autores, la pandemia obligó a mirar la necesidad de contemplar en las universidades la formación a distancia como integrante de la experiencia, no como opción, y a promover redes autogestionadas de aprendizaje para los estudiantes donde los docentes modifican su rol a diseñadores de experiencias de aprendizaje y no son el centro de la planificación. Proponen replantear las experiencias ofrecidas por la universidad a modo de que sea posible pensarla como híbridas (presenciales y a distancia), donde las herramientas digitales estén integradas por completo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en las que los hechos o procesos que no suman valor agregado cuando ocurren presencialmente puedan plantearse remotamente. A esto llaman “expandir la universidad”, resignificando la educación a distancia que pueda ofrecer. Los argumentos y nociones que presentan desarrollan cabalmente sus enunciados, presentados en el primer apartado del libro.

El texto se publicó en mayo de 2020, época en que el confinamiento era común a nivel planetario, muy distinta a la situación que se da hacia finales del 2021 con planes de vacunación a escala global y con mayor experiencia en la enseñanza remota, dando cada vez menos lugar a la improvisación, minimizando lo que se conoció como Enseñanza Remota de Emergencia². No obstante, el libro mantiene actualidad en los planteos a futuro pues pensar la universidad como experiencia híbrida no es aún una conquista lograda a casi dos años de la declaración de pandemia mundial por Covid-19.

Se podría iniciar la lectura de la obra desde cualquiera de sus dos grandes partes, la primera dirigida hacia docentes y estudiantes, y otra a los gestores de la universidad, la cual se subdivide en dos secciones. A su vez, cada parte cuenta con capítulos en los que los autores trabajan diferentes temáticas en torno a los actores involucrados. La orientada a los gestores trabaja temáticas tales como apropiación comunitaria en entornos presenciales y remotos, reorganización institucional estudiante-céntrica, apoyo institucional y guía a docentes para la innovación, reducción de brechas digitales, alianzas público-privadas, inteligencia artificial al servicio de la educación, entre otras. Para cerrar esta parte los autores realizan preguntas que invitan a reflexionar sobre el uso del big data en la educación superior.

La sección “Para docentes y estudiantes” es la que me interesa más profundamente por ser estudiante de licenciatura y participar como pasante y adscripta en equipos docentes de carreras de profesorado en mi facultad. Me ha llevado a repensar las contribuciones que podría hacer en los equipos de cátedra donde moldeo mi experiencia docente en la universidad. Sedimentan interrogantes poderosas como ¿de qué modo lograr la apropiación de herramientas digitales por parte del colectivo docente de manera que las necesidades pedagógicas y del estudiantado sean los criterios principales para tal integración? ¿Es posible pasar de la mera y conflictiva traslación de clases presenciales a entornos virtuales, cuyos rasgos son propios? Y en ese camino, ¿es posible que las narrativas transmedia tan comunes en el consumo cultural cotidiano caractericen de las propuestas educativas? ¿Cuáles son las consecuencias colaterales de la recolección masiva de datos de estudiantes en educación? ¿Cómo rediseñar las instancias y procesos de evaluación para pasar de la calificación sancionadora a la autoevaluación permanente, ampliando el bienestar con el aprendizaje mientras existe la exigencia justa? ¿Cómo capitalizar la producción estudiantil y ponerla en contacto con los campos profesionales, sus actores y redes? ¿Cómo orientar y posicionar al estudiante en el mercado laboral antes incluso de su graduación?

Los autores además presentan escenarios diferentes como un continuum donde se pasaría de la realidad en la que escriben (clases virtuales en confinamiento) hacia la visión a la que apuestan post pandemia, que integra significativamente los elementos y rasgos que proponen, dando cuenta de una sinergia posible entre todos ellos. Considero que aún falta un camino largo a recorrer en este sentido, en parte porque las realidades entre universidades son diversas y así será su avance, pero son este tipo de proyecciones y visiones de futuro las que marcan un sendero plausible, que contemplan sensiblemente la cultura contemporánea de virtualización y digitalidad, la cual la

pandemia no hizo más que ponerla sobre la mesa para tratarla sin excusas. Ya ningún actor que haga universidad puede evitar, al menos conversarla, nunca más.

Notas

¹ María Nazareth Romero es Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante de la Licenciatura, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Integrante del Equipo de Investigación PI 20HE13 (2021-2024) - SGCyT-UNNE. “Los procesos de estudio mediados por las TIC, en las/los estudiantes universitarias/os y las propuestas de enseñanza. Estudio en Facultades de la Ciudad de Resistencia, Chaco y de Corrientes, Capital, de la UNNE”. Correo electrónico: nazromero13@gmail.com

² Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey & Bond, Aaron (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Un camino hacia la Autoetnografía: Una reseña del libro de Bénard Calva, S. M. Autoetnografía. Una metodología cualitativa

**Paula Valeria Gaggini¹
Mariana Paula Martino²**

Bénard Calva, S. M. (2019). Autoetnografía. Una metodología cualitativa, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Reseña de libro

Silvia Bénard Calva, es Doctora e Investigadora en el Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en México. En este libro realiza una compilación y una selección de textos escritos en inglés de diferentes autores que nos invitan a introducirnos a la autoetnografía. De manera de acercar a los hispanohablantes esta metodología de investigación a la que hace alusión el título del texto, dentro de la metodología cualitativa. El objetivo reside en aproximarnos a la investigación y a la escritura para describir y analizar experiencias personales para poder comprender una cultura. Con cada uno de los artículos intenta llevarnos por este sendero para conocer y valorar la práctica autoetnografía como una estrategia de indagación introspectiva para la investigación social.

El libro consta de seis apartados en los que nos propone recorrer aspectos de esta herramienta metodológica y su impacto dentro de la investigación.

El primer apartado llamado “Una historia resumida de la metodología”, subtitulada como “Autoetnografía: un panorama”, donde la autora selecciona un artículo escrito por Carolyn Ellis, Tony Adams y Arthur Bochmer.

Estos autores, nos permiten realizar un recorrido sobre la historia de la autoetnografía, justamente como el subtítulo indica, presenta un panorama de la metodología en cuestión. Presenta las formas clásicas de hacer investigación y representar a los otros, posteriormente explicando el proceso para realizar una autoetnografía y las características, combinando y profundizando en cada una de ellas.

Por otro lado, nos muestra cuales las formas de aproximarse a la autoetnografía y donde ponen el énfasis cada una de ellas y a su vez cuáles son los criterios que utilizan, finalizando con las críticas que se le hace a esta metodología y las respuestas que le dan a esa crítica. En este apartado, podremos descubrir por qué la autoetnografía es una metodología que representa tanto un proceso como producto.

El segundo apartado, la autora rescata dos artículos, poniendo en valor a la etnografía como una metodología utilizada por muchos investigadores cualitativos, quienes han encontrado en la escritura como un método en el cual aprenden de sí mismos tanto como el tema de sus investigaciones. Es por eso que denomina a este apartado “La introspección y la escritura como herramientas de investigación”.

Por un lado, el artículo “La escritura. Un método de indagación” de Laurel Richardson y Elizabeth Adams St Pierre, nos introducirán a la escritura cualitativa. El primer autor, nos presentará la manera en la que otros modos de corte más científicos o cuantitativos cortaron la escritura de los investigadores cualitativos su proceso dinámico creativo. Presenta entonces, los aportes del posestructuralismo donde el lenguaje toma un protagonismo interesante de reflexionar. Estos autores presentarán pues, los aportes del posmodernismo a la escritura cualitativa. Nos sumergen en los procesos analíticos creativos de manera que sus prácticas producen etnografías, testifican la evolución, expansión y diversidad de nuevas especies etnográficas para luego ponerlas en diálogo con sus propias críticas. Por otra parte, St Pierre presentará el método de escribir sobre la escritura como proceso de doble escritura e irá un poco más presentando la relación de lenguaje y significado, la escritura como método de recolección como de análisis de datos, presentando a qué se refiere con datos. Escritura que tiene que ver con sondeo, con cartografías, incluso con entornos que vendrán con el devenir. La autora nos presenta posibilidades para producir conocimientos de maneras diferentes a las que se venía trabajando en la investigación cualitativa.

El segundo artículo “enseñar la reflexividad en la investigación cualitativa”. Acoger un estilo de vida de investigación” de Judith Preissle y Kathleen DeMarrais, nos presenta la reflexividad como ejercicio prioritario en la práctica de la investigación cualitativa, relacionada íntimamente con la recursividad y la reflectancia de manera de poder llegar con estas acciones a poner en valor los desafíos que se encuentra entonces en poder ser reflexivos y lo que representa ello en la investigación cualitativa.

El tercer apartado, al que la autora denomina “Dos ejemplos clásicos”, presenta dos artículos a modo de ejemplos para ir comprendiendo los aportes que venía realizando acerca de la autoetnografía. “Ya es hora: narrativa y el yo dividido” de Arthur Bochner y “Múltiples reflexiones sobre el abuso infantil: Un argumento para una narración en capas” de Carol Rambo Ronai. Presentarán desde sus propias voces lo que implica contar historias que representen generar nuevos conocimientos, de manera que se trata de una práctica social y a la vez una manera de decir sobre nuestras vidas, enmarcarse en una historia que se entrelaza a narraciones compartidas. En el caso de Rambo Ronai en su propia voz podremos ver un ejemplo de lo que significa la narración en capas rompiendo con los formatos convencionales de escritura, ofreciendo al lector una diversidad de experiencias en donde pueden construir una interpretación de la narrativa del escritor.

El cuarto apartado, “Cuestiones de ética”, presenta un artículo de Jillian Tullis titulado “Yo y los otros. La ética en la investigación auto etnográfica”, con la intención de poner a la luz las dificultades que presenta el método autoetnográfico en tanto implica personas que van más allá de nosotrxs mismxs. Porque al narrar acerca de nuestras historias también estamos introduciendo otras personas en nuestras historias. Pone en tensión la discusión sobre la ética y la autoetnografía realizando una cartografía del camino ya transitado, exponiendo los dilemas éticos de la autoetnografía. Nos propone al cierre de este apartado una guía para la autoetnografía ética, y nos explica el contexto para entender la ética de la academia.

El quinto apartado, nombrado por la autora “Para evaluar la calidad de la escritura auto etnográfica” nos invita a disfrutar de dos artículos, uno de Laurel Richardson “evaluando la etnografía” y “Creando criterios: una breve historia etnográfica” de Carolyn Ellis. Richardson nos presentará los criterios como cuál es la contribución que se realizará en el ámbito que pertenecemos, el mérito estético, la importancia de la reflexividad, de qué manera podemos impactar y expresar una realidad determinada. En el caso de Ellis podremos descubrir en sus

palabras de qué manera fusionar el sentir con el pensar y que sea válido para presentar a los lectores y que pueda ser publicada. Ambos artículos nos dejan en claro que existe una rigurosidad en este método pero a la vez nos abren un sinnúmero de potencialidades que podemos descubrir como investigadores.

El sexto y último apartado, “Herramientas básicas para una buena escritura”, presenta dos artículos que denomina de escritura creativa. Por un lado “Introducción a la escritura creativa: “mostrar vs. decir” de Michael Burns y por otro “Mostrar, no (solamente) decir” de Dennis Jerz. Ambos artículos representan un apoyo interesante, sobre todo para los investigadores que adoptan esta metodología en cuestión, de manera que la escritura impacte en los lectores. Estos artículos nos muestran la relevancia de mostrar creativamente lo que queremos transmitir, presentando además las dificultades que podrían presentarse.

En definitiva, esta antología proporcionará a los investigadores sociales y humanísticos que deseen adoptar la autoetnografía para sus investigaciones la posibilidad de amplificar umbrales, descubriendo en cada artículo tanto las potencialidades como debilidades que pueden presentarse. Este texto representa una invitación para sumergirnos en la autoetnografía teniendo herramientas que nos presentan cada uno de los autores de manera clara y sumamente atractiva.

Notas

¹ Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigadora en formación dentro del Grupo de investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) en el CIMED. Integrante del Grupo de Extensión Pedagogía de la UNMdP: “Cuir en educadores: Talleres, performances y jornadas de Educación viva para generar materiales didácticos disidentes”. Celular: (+54) 223 5749538. Correo electrónico: paulagaggini@gmail.com

² Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Maestra Especializada en Educación Inicial Y Profesora Especializada en Jardín Maternal. Integrante del proyecto de extensión de la UNMdP: “Cuir en educadores: Talleres, performances y jornadas de educación viva para generar materiales didácticos disidentes”. Correo electrónico: marianapaulamart@hotmail.com



**"Habitar un
nuevo mundo
en (post)tiempos
de pandemia"**



Bienvenida

“Éste es para mí el más bello y el más triste paisaje del mundo (...). Si llegan a pasar por allí, les pido que no se apuren y esperen un poco, justo bajo la estrella. Si entonces se les aproxima un niño, si ríe, si tiene cabellos dorados, si no responde cuando se lo interroga, podrán adivinar quién es. ¡Entonces, sean amables!”.

El Principito, Antoine de Saint-Exupéry

Hemos querido ilustrar este Dossier con la vista final de Saint-Exupéry sobre el punto luminoso del desierto de África, en el que espera un milagro. Es quizás uno de los paisajes que más hemos compartido en nuestra infancia, aún sin saberlo. En ese tiempo, aún éramos demasiado inocentes como para poder identificar la belleza de tamaña soledad, ¿seremos hoy lo suficientemente honestos como para asumirla? La singularidad de estos trazos simples, reúne hermosura y tristeza de una forma tan perturbadoramente complementaria que nos vuelve incapaces de separarlas. El desierto del Principito se parece a un adelanto de las calles vacías, el verdor recuperado en las plazas y la disminución de la polución en el cielo que (algunos) festejaban en los primeros días del ASPO de 2020. Pero entremedio, sabíamos que no cabía romantización alguna de una avanzada desafiante sobre la supervivencia, la salud mental y la afectuosidad de las personas.

Decía una gran filósofa argentina, Mafalda Lavado, “como siempre, lo urgente no deja tiempo para lo importante”. En los primeros días de la cuarentena, la detención permitió repensarnos. Nos preguntábamos por las puertas de una posible “nueva normalidad”, capaz de obligarnos a debatir todo lo que debía ser debatido para, al fin, poder cambiar todo lo que debía ser cambiado.

La redacción de estas líneas oscila entre las primeras semanas del decreto de Fase 1 de ASPO en nuestro país y se traslada a la amenaza de Ómicron. Dieciocho meses que se contradicen entre el ritmo lento de un tiempo que parece que de golpe se volvió cíclico, rutinario e interminable, y que en paralelo no nos dio tregua. Los límites de lo público y lo privado, del espacio y el horario íntimo y ajeno se disolvieron en el aire. Apareció un picor extraño en la piel y descubrimos que la nostalgia tenía un tacto nuevo. Quienes pudieron se transformaron en cuadraditos parlantes. Otros desaparecieron, mucho más de lo que ya lo estaban. La humanidad viró entre escapadas clandestinas y no poder salir de las casas y camas cuando por fin se lograba cierto regreso a la actividad “normal”. En paralelo, una crisis sanitaria y económica global sin precedentes que la siguieron pagando los que menos tienen, y una avanzada del egoísmo de las “nuevas” derechas. Entremedio, los que ya no están con nosotros.

La vida en la pandemia necesitó de salidas catárticas y pedagógicas capaces de recordarnos nuestra potencia transformadora aún cuando parece que no queda otra opción que detenerse y preservarse. He aquí el sentido de estos escritos que reunimos.

A inicios de abril del 2020, desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades

convocamos a que las personas pudieran desde sus distintas pertenencias, experiencias y saberes poner en palabras lo que la detención estaba gestando. En ese entonces aún guardábamos la ilusión de generar no un Dossier digital, sino un encuentro de debate y reflexión presencial en el que los autores pudieran compartir lo sentipensado, “a programarse cuando el ASPO finalice”. Las circunstancias aún no nos permiten cumplir con ello. En su lugar generamos una publicación que condensa las producciones en dos líneas.

La parte I reúne ensayos que englobamos bajo el título de *Contravirales*. Reflexiones que nos recuerdan que esta etapa no significó una crisis en sí misma, sino que vino a agudizar las desigualdades que ya nos acostumbramos a ver viralizadas en el plano social y nos interpeló a revisar nuestra agenda de prioridades. La parte II, *Esto no puede estar pasando*, reúne poesía y cuentos que brindan un tinte ficcional y sensible. Asimismo, todos los escritos presentan la fecha de recepción y el lugar de residencia de sus autores y autoras, un recurso que nos permite transportarnos a la cocina temporal de cada uno.

Esperamos que en esta compilación encuentren un reflejo de la experiencia vital y social que nos atravesó en los días inciertos de la pandemia, como un ejercicio de memoria y cuidado desde el cual podamos construir un nuevo mundo, en el que —como nos rogó Saint-Exupéry— detengamos la vorágine de este sistema y seamos amables con quienes aparezcan en nuestro camino.



Paula Gambino

*Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil
Facultad de Humanidades - UNMDP*

I

Contravirales

Categoría: Ensayos

Hacia una Cultura del Cuidado para el Buen Vivir

Kamel Gómez El Cheij ¹
Ramadán 1141 – Mayo 2020

Las circunstancias actuales no necesitan presentación. Los que tenemos el *privilegio* de estar en casa respetando la cuarentena, escuchamos todos los días consejos a llevar a cabo que nos permitan pasar el tiempo con determinadas rutinas. Así, los días de pandemia con su aislamiento preventivo, han provocado ciertas reflexiones vinculadas a cómo seguir con nuestras vidas. Algunas personas no saben qué hacer con el tiempo. Necesitan estar activos: gimnasia, maratones de películas y/o series. La dependencia de la tecnología en nuestras vidas se hace cada vez más patente: sin cable y sin internet, muchas personas entrarían en colapso. No exageramos ni somos originales en afirmar que, hace tiempo ya, la conexión virtual es más importante que la relación personal.

Parece que uno no puede aburrirse, sentirse triste, tener melancolía. Hay que estar ocupado, como una máquina, para no pensar, para ser eficiente, positivo. Y esa ocupación tiene que ser compartida en las redes, porque la dependencia de publicar nuestra vida se torna una necesidad.

Si lo obvio se torna casi «verdad revelada», pensamos que podemos agregar algunas ideas, aunque no sean de las que están de moda.

Queremos, entonces, empezar por una enseñanza del Papa Francisco para «abrir el juego» y luego, seguir con otras perspectivas. Como el título lo sugiere, también tenemos presente a nuestros pueblos originarios, entre otras cosmovisiones. En su viaje desde Tokio a Roma, Francisco responde a una pregunta así:

Y me ha iluminado mucho un dicho: *lux ex Oriente, ex Occidente luxus*. La luz viene del Oriente, el lujo, el consumismo viene del Occidente. Existe precisamente esta sabiduría oriental, que no es sólo sabiduría del conocimiento, sino de los tiempos, de la contemplación. A nuestra sociedad occidental -siempre con demasiada prisa- ayuda mucho aprender la contemplación, a detenerse y mirar incluso poéticamente las cosas. Esta es una opinión personal, pero creo que Occidente carece de un poco más de poesía. Hay algunas cosas poéticas hermosas, pero el Oriente va más allá. Oriente es capaz de mirar las cosas con ojos que van más allá, no me gustaría usar la palabra «trascendente» porque algunas religiones orientales no mencionan la trascendencia. Para ello utiliza expresiones como la poesía, la gratuidad, la búsqueda de la propia perfección en el ayuno, en la penitencia, en la lectura de la sabiduría de los sabios orientales. Creo que a nosotros occidentales nos hará bien detenernos un poco y dar tiempo a la sabiduría.²

Filosofía y Sabiduría: desde Cicerón hasta Sohrevardi

Cicerón definía a aquellos que “*se entregaban con ardor a la consecución de la sabiduría*” como filósofos³. Filosofía y sabiduría estaban vinculadas, y el filósofo se consagraba a la verdad, tratando de obtener una experiencia profunda del sentido de la vida. Mencionar a la filosofía era vincularse a una «terapia», en el sentido de remediar las dolencias del alma. La filosofía

era una práctica, era Maestra de Vida. En cambio, hoy podemos afirmar que la filosofía se ha desvinculado de la búsqueda de la sabiduría, pasando a ser un ejercicio mental racional, que trata de concebir ideas, las cuales mientras más nuevas, mejor. La filosofía moderna es especulación divorciada de la realidad. En el mejor de los casos, los filósofos son profesionales del pensamiento que utilizan a la filosofía como disciplina académica que repite siempre lo que ya se dijo tantas veces antes. En algún aspecto, la filosofía «no late», se encuentra perdida en laberintos de reflexiones que interesan a pocas personas, y no suele dar ningún tipo de respuestas. Tal carencia, a nuestro parecer, se presenta como victoria: los filósofos están solo para «hacer preguntas». Este es su mejor aporte: el detectar y criticar el fin de una civilización que se desmorona aceleradamente. De alguna manera, la filosofía escribe el fin de la historia de Occidente. Mónica Cavallé denomina a este estado de la filosofía «filosofía forense»: un culto a la letra muerta.

Desde la perspectiva islámica, el término usado para sabiduría es «Hikmat», literalmente «conocimiento cierto». Se la define como la sabiduría usada con paciencia y en forma precisa. «Hikmat», entonces, es sapiencia, «sabiduría operativa» o en acto ⁴.

La «Hikmat» implica la idea de «impedimento» (a la ignorancia) y de «consolidación» (del conocimiento). Los sabios del Islam distinguen entre una «Hikmat» teórica, una práctica y la real. La teórica es enseñada y aprendida por la filosofía, ocupándose de los conceptos. La práctica está vinculada a la acción, y por lo tanto a la ética. Ambas, la teórica y la práctica antagonizan a la pasión y a los deseos mundanales. Pero principalmente, intentan ir de lo efímero a lo Real, para que el ser humano sea un «Hakim», un sapiente, conocedor de sí mismo: de eso se trata justamente la «Hikmat» real ⁵.

El «Libro de la Sabiduría Oriental», *Hikmat al-Ishraq*, es obra del místico musulmán Sohrawardi (1155-1191). Este libro es una síntesis entre el pensamiento de la antigua Persia, la filosofía platónica y la revelación del Islam. Con Hermes, Platón y Zoroastro, el autor se sumerge en la tarea de señalar una sabiduría intemporal y universal.

Queremos destacar qué entendía por «oriente» Sohrawardi, señalando que no es una referencia geográfica y sí un sentido espiritual:

Así como oriente es, en el mundo sensible, el lugar por el que el Sol rompe las tinieblas de la noche con los primeros resplandores de la aurora, así también designa, en el cielo espiritual del alma, el instante epifánico del conocimiento de sí (...) En efecto, el conocimiento oriental no es un saber teórico o descriptivo, sino que es ante todo una metamorfosis del ser (...) Ese conocimiento (*cognitio matutina*, pues) es desvelamiento, intuición del corazón u ojo espiritual, pero desde luego Presencia real, 'conocimiento presencial' (*'ilm hozuri*) ⁶.

Con Sohrawardi, la filosofía y el sufismo (es decir, el nombre que le dan los musulmanes a la mística) ⁷ se tornan inseparables. Si la filosofía es la que conduce al conocimiento puro, será el método sufí el que nos lleve a la purificación interior. Una experiencia mística necesita de una formación filosófica para no extraviarse, como así también, la filosofía tiene que orientarse en la realización espiritual para no ser estéril.

El recorrido que propone nuestro místico en sus relatos simbólicos es saber «cómo el exiliado puede retornar a él mismo», tomar conciencia de su «exilio occidental», siendo este

«Occidente» opuesto al «Oriente de las Luces»⁸, pues, en palabras de Henry Corbin “la epopeya mística es la del exiliado que, habiendo llegado a un mundo extranjero, se pone en camino para volver a su hogar, a su país. Lo que esa epopeya trata de contar son los sueños de una prehistoria, la prehistoria del alma, su preexistencia a este mundo, sueños que parecen ser para nosotros una orilla prohibida”⁹.

Contemplación y Poesía: desde Borges hasta Basho

“El que descubre con placer una etimología”, escribió Borges en su poema Los Justos¹⁰. Haciendo honor al poema, observemos juntos la etimología de la palabra contemplación¹¹: del latín *cum-templus*, es decir, hallarse junto o ante el templo, participar de lo que se da en un espacio teofánico. Si seguimos un poco más, podemos ver que la palabra templo viene del griego *témenos*, lugar de la manifestación de lo divino, de lo sagrado. A su vez, sagrado viene de la raíz indoeuropea *sak*, conferir realidad. “Así, la contemplación tiene que ver con la apertura y el contacto con lo Real”, afirma Melloni.

Al latín *contemplatio* le corresponde el término griego *theoria*, vinculado al hecho de mirar, de ser un espectador. “La actitud teórica era la actitud frente al mundo que se caracterizaba por un dirigirse a la realidad con el único objetivo de que esta se mostrase tal y como es, sin otra pretensión, sin buscar resultados”, nos señala Cavallé¹². Vale mencionar también que tanto *contemplatio* como *theoria* son equivalentes al vocablo latino *intueri* (mirar, cognición inmediata), es decir, la intuición, la mirada del «corazón», el conocimiento directo.

En su exhortación *Querida Amazonia*, Francisco llama a aprender a contemplar la Amazonia “para reconocer ese misterio precioso que nos supera” y no solo a analizarla. Contemplar. Analizar. Dos palabras, dos enfoques, dos maneras de relacionarse con la realidad, y en particular, con la Naturaleza.

Es conocido el aporte de Suzuki cuando hace una comparación entre Oriente y Occidente¹³ citando a dos poetas, uno oriental, Basho (1644-1694), y otro occidental, Tennyson.

Empecemos por Basho. Suzuki elige este Haiku:

*Cuando miro con cuidado
¡Veo florecer la nazuna
Junto al seto!*

Basho es un poeta de la Naturaleza, de los que “aman tanto a la Naturaleza que se sienten uno con ella, sienten todos los latidos de las venas de la Naturaleza”, señala Suzuki.

Luego, se cita la poesía de Tennyson:

*Flor en el muro agrietado,
Te arranco de las grietas; -
Te tomo, con todo y con raíces, en mis manos,*

Florequilla- pero si pudiera entender

Lo que eres, con todo y tus raíces, y, todo en todo

Sabría qué es Dios y qué es el hombre.

Mientras Basho mira con cuidado, contempla la flor, Tennyson la arranca y la sostiene con sus manos. Tennyson representa a Occidente y su ciencia, es activo y analítico, elocuente. Quiere una verdad diseccionando la vida. Basho es Oriente, no tiene palabras, no quiere conceptualizar su sentimiento, es silencio.

Si bien consideramos que la siguiente afirmación de Suzuki merece ser matizada, pensamos que hay mucho de cierto en lo que sigue:

La mentalidad occidental es: analítica, selectiva, diferencial, inductiva, individualista, intelectual, objetiva, científica, generalizadora, conceptual, esquemática, impersonal, legalista, organizadora, impositiva, auto-afirmativa, dispuesta a imponer su voluntad sobre los demás, etc. Frente a estos rasgos occidentales los de Oriente pueden caracterizarse así: sintética, totalizadora, integradora, no selectiva, deductiva, no sistemática, dogmática, intuitiva (más bien, afectiva), no discursiva, subjetiva, espiritualmente individualista y socialmente dirigida al grupo.

Podemos encontrar en esta afirmación, quizás, algunas razones de la falta de poesía, esa carencia que señala Francisco. Nos parece oportuno marcar que la palabra poesía en griego se vincula etimológicamente al trabajo y la elaboración; en cambio, la palabra en idioma árabe nos lleva a conocer, sentir, poesía en árabe es una percepción afectiva. Se le preguntó a un beduino qué era la poesía y dijo: “Una cosa que se agita en nuestro pecho, y que nuestros labios profieren” ¹⁴. Hoy muchos compartimos una poesía que «ayuda a expresar una dolorosa sensación» de los tiempos que corren.

La Naturaleza, desde la luna de Japón hasta la revelación del Islam

Retomando a Basho, nos gustaría compartir cómo se dice Naturaleza en japonés ¹⁵. Está compuesta por tres pictogramas que significan nieve, luna y flores. Nos enseña Juan Masía Clavel:

Los copos de nieve realzan con formas inéditas lo que cubren, desde el seto del jardín hasta los cubos de la basura. Son un símbolo de la cotidianeidad embellecida. La luna, con sus fases, nos habla de acompañarnos a la lentitud de un movimiento que avanza sin que lo controlemos. Y las flores, aunando su encanto y su fugacidad, nos invitan a callar admirando la maravilla de lo efímero. ‘Nieve, luna, flores’ es una frase emblemática de toda una filosofía de identificación con la naturaleza a través de lo cotidiano, lo lento y lo callado. La nieve anticipa la primavera que se está gestando bajo su manto blanco. La luna creciente es un anuncio de la luna llena. Los brotes preludian el esplendor del florecer. Es todo un movimiento de creatividad.

Lo cotidiano, lo lento, y lo callado, con la Naturaleza como maestra y guía. Es que se trata justamente de que, en nuestra vida diaria, aprendamos a percibir que en el instante de lo efímero se esconde lo Absoluto. Hoy sabemos, por lo que la pandemia no nos permite, el valor de lo cotidiano en nuestras vidas. Desde el mate compartido, a la visita que no podemos hacer. En esos pequeños detalles que hoy nos faltan, podemos encontrarnos. Francisco

reclama un «retorno a la simplicidad» y nos alerta de “la constante acumulación de posibilidades para consumir”, que “distrae el corazón e impide valorar cada cosa y cada momento”.¹⁶

El tiempo corre. Vivimos apurados, impacientes, nunca tenemos tiempo. Nos falta tiempo, repetimos para nosotros mismos. Pero si reflexionamos, la sensación de estar perdiendo el tiempo se apodera de nuestros pensamientos. Quizás nos falte el sentido, un sostén, que ordene el misterio de nuestra existencia.

En contraposición, en Oriente podemos encontrar una «cultura de la quietud»:

Permanecer sentado con toda tranquilidad y entregarse a una quietud absoluta, bien sea corporal o espiritual, no significa para el oriental robar tiempo a los dioses, sino, al contrario, entregárselo en nosotros a lo divino, para que éste se realice de *verdad* en nosotros. Dejar que el cuerpo, el alma y el espíritu queden en una quietud absoluta no es ninguna ociosidad, sino un duro trabajo y significa el retorno disciplinado a la vida auténtica y propiamente dicha, porque lo «impropio» es que el hombre esté profundamente desasosegado por las tensiones de su «actitud yo-objeto». La quietud es el camino de la vida madura.¹⁷

La «cultura de la quietud» significa “dejar hablar al gran silencio, aprender a escuchar al gran vacío, dejar brillar a la gran oscuridad y aprender a ver al gran invisible”.

Dejar hablar al gran silencio. “Quien lo conoce, no habla. Quien habla, no lo conoce”, enseña el taoísmo, pues “el Tao que se puede nombrar, no es el verdadero Tao”. También el taoísmo enseña que uno utiliza palabras para comunicar ideas, las cuales, una vez que se han comprendido, se olvidan. La pregunta de tal enseñanza es: ¿dónde hay personas que hayan olvidado las palabras? Para así, poder dialogar...

Tal paradoja es explicada por Wang Bi:

Las palabras están para explicar las imágenes; pero, una vez captada la imagen, uno ha de olvidar la palabra. Las imágenes están para expresar las ideas; pero, una vez captada la idea, uno puede olvidar la imagen. Es como la trampa cuya razón de ser es la liebre: capturada la liebre, se olvida la trampa. O como una nasa cuya razón de ser es el pez: capturado el pez, se olvida la nasa. La captación de la idea radica en el olvido de la imagen; la captación de la imagen radica en el olvido de la palabra.¹⁸

La palabra es parte del camino. Sin embargo, es tarea aprender a «guardar silencio». “Nuestros seguidores son mudos”, enseñaba el Imam Ya’far As-Sadiq. La experiencia contemplativa conlleva quietud, lentitud, silencio. Aunque nos estemos comportando parecido, no somos máquinas. Ni analógicas, ni digitales. Tampoco somos las imágenes «felices» que consumimos en las redes.

En el libro *Filosofía del Budismo Zen*, Byung-Chul Han nos trae esta enseñanza sobre la iluminación, con la luna como símbolo:

El hombre iluminado es como la luna, que se refleja en el agua (literalmente: mora, habita): la luna no se moja, y el agua no es perturbada. Aunque la luz de la luna es ancha y grande, vive en una pequeña porción de agua. La luna entera y el cielo entero habitan en una gota de rocío de un tallo de hierba, en una sola gota de agua. La iluminación no rompe el ser particular, lo mismo que la luna no perfora el agua. El ser particular no perturba el estado de iluminación, de igual manera que una gota de rocío no molesta al cielo y a la luna.¹⁹

El sabio guía a la humanidad con su luz. Esa luz está en armonía con la Naturaleza, no perturba al mar, todo mantiene su armonía. El iluminado ve su interior en el exterior, lo exterior refleja su misma naturaleza. La multiplicidad no perturba a la Unidad, sino más bien la simboliza en cada ser particular. El misterio de la relación entre lo absoluto y lo efímero, nos reclama silencio y experiencia, porque el que habla no conoce el Tao...

Desde el punto de vista islámico, podemos detenernos, ya que hicimos antes mención a la luna, en el simbolismo de los ojos ²⁰. Siendo el ojo derecho correspondiente al porvenir, a la actividad, al Sol; y el ojo izquierdo al pasado, a la pasividad, a la luna. El porvenir y el pasado son dos dimensiones del ego, en tanto germen de ilusión y acumulación de experiencias:

El pasado del ego, lo mismo que su porvenir -lo que somos y aquello en lo que queremos convertirnos o queremos poseer- deben «fundirse» en el presente fulgurante de una contemplación transpersonal [...]. Hay una licuefacción interior y otra exterior, y ésta responde a aquella; cuando el ego está «licuado», el mundo exterior -del que aquel está tejido en gran medida- parece arrastrado en el mismo proceso de alquimia, en el sentido de que se vuelve «transparente» y el contemplativo ve a Dios en todo, o lo ve todo en Dios.

En la tradición islámica se enseña que hay tres revelaciones ²¹: las religiones, el estado humano, y el cosmos; cada una considerada un «libro». En primer lugar, están las Escrituras, sagradas para las religiones, misericordia del Cielo para guiar a la humanidad. La expresión «*Ahlul Kitab*» significa «La Gente del Libro», nombre para las comunidades que se inspiran en un libro revelado. Luego, el libro de nuestro «interior», del alma, que invita a la reflexión sobre nosotros mismos. Finalmente, el libro cósmico, toda la creación es signo de Dios para los musulmanes, su tarea espiritual es intentar descifrar su mensaje. Afirma Schuon en *Comprender el Islam*: “La sabiduría de la naturaleza es afirmada muchas veces en el Corán, que insiste en los «signos» de la creación «para aquellos que están dotados de entendimiento», lo que indica la relación existente entre la naturaleza y la gnosis; la bóveda celeste es el templo de la eterna *sophia*”.

Naturaleza como libro, revelación y vía. El ser humano, cuya etimología en árabe es «el que olvida», tiene a la Naturaleza como símbolo que le recuerda la Unidad de todo lo manifestado. El vuelo de las aves como camino interior, el prado de las gacelas como el corazón, y el lenguaje de los pájaros como imagen de nuestra comunicación con lo divino. ²²

Francisco en *Laudato Si'*, tras afirmar que “hay mística en una hoja, en un camino, en el rocío, en el rostro del pobre”; cita a un místico musulmán, Ali Al-Kawwas:

No hace falta criticar prejuiciosamente a los que buscan el éxtasis en la música o en la poesía. Hay un secreto sutil en cada uno de los movimientos y sonidos de este mundo. Los iniciados llegan a captar lo que dicen el viento que sopla, los árboles que se doblan, el agua que corre, las moscas que zumban, las puertas que crujen, el canto de los pájaros, el sonido de las cuerdas, o las flautas, el suspiro de los enfermos, el gemido de los afligidos. ²³

Si la Naturaleza es revelación, entonces es el reflejo simbólico de lo Real. La intuición mística trata de mirar las cosas sensibles sin detenerse en ellas, traspasar lo fenoménico para que la Realidad se nos descubra. En árabe, «*tayal.li*», traducido usualmente como «manifestación», significa literalmente «descubrir algo oculto tras un velo» ²⁴. La posibilidad de contemplar la Realidad en su condición verdadera y original está en el ejercicio de «reconducir al origen», el

«*ta'wil*»: la interpretación del sentido verdadero, la hermenéutica espiritual. En la contemplación de la Naturaleza escribimos una exégesis del alma.

Antes de pasar al próximo tema, nos parece atinado reflexionar sobre una frase de F. Schuon, que indica que “Todas las civilizaciones han decaído, pero los modos difieren: la decadencia de oriente es pasiva y la de occidente es activa. La falta del oriente decadente es que ya no piensa; la del occidente decadente es que piensa demasiado y mal. Oriente duerme sobre verdades; occidente vive en errores”²⁵.

La «civilización que se pasó de rosca» es la occidental y la Naturaleza nos lo hace saber. Cierto es que, ya sea por imposición o por contagio, Oriente se ha teñido también de cierta decadencia, agravando el desastre. Consideramos que en este contexto puede ser de ayuda apelar al concepto coránico de «Ummat ul Uast», es decir, el concepto de «comunidad moderada» que alude a la posibilidad de encontrar armonía, alejándonos de los extremos, custodiando el equilibrio a partir de una cultura del cuidado. Cuidado de uno mismo, del otro, de la Naturaleza. La comunidad moderada sabe que Occidente ha olvidado, y que Oriente puede recordar. La crisis espiritual reclama a hombres y mujeres que recuerden, que recorran un camino que todavía tiene las huellas marcadas en nuestro interior y en la Naturaleza.

El Buen Vivir

Sin lugar a dudas, mencionar a la Naturaleza nos obliga a indagar el conocimiento milenario de nuestros pueblos originarios. Repasaremos brevemente el concepto del «Buen Vivir» (*sumak kawsay* en quechua) y/o el «Vivir Bien» (*sumaj qamaña* en aymara). Ambos términos reconocen un fundamento común, propio de los pueblos de la cordillera andina; y también, una crítica común a la modernidad con su “desmesura antropocéntrica”, su “mito del progreso material sin límites” y su “cultura consumista”, en palabras de Francisco.²⁶

Francisco analiza, en el *Sínodo Amazónico*, el concepto de «Buen Vivir»: destaca la armonía entre la Naturaleza y la comunidad, la relación con el cosmos, la reciprocidad, la solidaridad, el sentido comunitario y la «visión integradora de la realidad». Además, lo contrasta con el pensamiento occidental, que «tiende a fragmentar para entender la realidad»²⁷. En *Querida Amazonia* define a esta tierra como «misterio sagrado» que sufre del “paradigma tecnocrático y consumista que destroza la naturaleza y que nos deja sin una existencia realmente digna”.²⁸

Esta visión coincide con la de Choquehuanca, al afirmar que “la exagerada industrialización de algunos países, el consumismo envidiado y la explotación irresponsable de la humanidad y los recursos naturales, amenazan a la madre naturaleza y la subsistencia del planeta». Choquehuanca plantea que «o seguimos por el camino de la civilización occidental y la muerte, la guerra y la destrucción, o avanzamos por el camino indígena de la armonía con la naturaleza y la vida”.²⁹

La «cultura del cuidado» nos invita a renunciar «a convertir la realidad en mero objeto de uso y dominio», lo que ha provocado transformar a la tierra en un «inmenso depósito de porquería». Se presenta como contraposición a la «cultura del descarte», la cual considera al

ser humano «un bien de consumo, que se puede usar y luego tirar». Francisco alerta de que la «globalización de la diferencia» más una «cultura del bienestar» que nos anestesia, que nos lleva a una «especie de alienación», permite abandonar a un sector de la humanidad: a los excluidos, pero no éstos como «explotados», sino como «sobrantes», «desechos». ³⁰

En relación al Buen Vivir, Luis Macas nos acerca esta traducción del *sumak kawsay*:

El *sumak*, es la plenitud, lo sublime, excelente, magnífico, hermoso (a), superior. El *kawsay*, es la vida, el ser estando. Pero es dinámico, cambiante, no es una cuestión pasiva. Por lo tanto, *sumak kawsay* sería la vida en plenitud. La vida en excelencia material y espiritual. La magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad.

En un resumen de la cosmovisión andina, leemos:

Nuestros ancestros generaron un paradigma que dista del pensamiento individualista y hedonista de occidente; el *estar siendo* denota sintonía con el presente y nada más, ignorando los recuerdos que encadenan nuestro pensamiento al pasado y el estrés que genera la expectativa por un futuro incierto [...] El Buen Vivir de la Cosmovisión Andina tiene en cuenta las verdades inmutables de nuestra naturaleza cósmica; alguien que vive y practica esta filosofía se transmuta en la identidad de todo lo que ve y es parte de ello; *cerrar los ojos y sentirse parte de la esencia del viento o una roca en la montaña que besa el cielo*. ³¹

El Buen Vivir se traduce, entonces, como una «auténtica calidad de vida», una vida sencilla, austera, de «feliz sobriedad», de «sano ocio y descanso contemplativo»; una vida que protege la armonía y el equilibrio en el orden individual, social-comunitario y cósmico; que manifiesta en su mística la interrelación de todo lo que existe. ³² El Buen Vivir convoca a proteger el equilibrio interno con uno mismo, el solidario con los otros, el natural con la Madre Tierra, y el espiritual con el Cielo. ³³

A modo de conclusión, podemos sintetizar que la cultura del cuidado es el logro de una comunidad moderada que está siendo, que une lo cotidiano con la simpleza, que valora el silencio y la quietud de la mística, que lee en la Naturaleza los símbolos de la Vida, que se exilia del Occidente moribundo al Oriente del Buen Vivir.

¹ Emmanuel Emir Gómez —Kamel— es empleado administrativo estatal y estudiante de la Licenciatura en Filosofía (Facultad de Humanidades - UNMDP). Reside en el Barrio Félix U. Camet, Mar del Plata. Contacto: kamel@live.com.ar

² Enlace a la entrevista:

<https://vaticannews.va/es/papa/news/2019-11/papa-francisco-rueda-prensa-vuelo-tokio-roma-26-noviembre.print.html>

³ Tomamos el aporte de Mónica Cavallé en su libro “La Sabiduría Recobrada”, ed. Kairós (2011).

⁴ Así está definida la palabra en la presentación de la revista Al-Hikmat. Año I, Nro. 1, abril 2007.

⁵ Sobre la palabra Hikmat, hemos seguido a la revista “El Mensaje de Az-Zaqalain” nro. 29-30, Julio de 2006. Fundación Cultural Oriente. Traducción del Sheij Faisal Morhell.

⁶ Agustín López Tobajas en la introducción del libro “El encuentro con el Ángel”, Sihaboddin Yahya Sohravardi. Tres relatos comentados y anotados por Henry Corbin. Ed. Trotta (2002).

⁷ Somos conscientes de que esta afirmación merece ser mejor explicada, pero pensamos que no es la idea de este artículo ir por esos caminos.

⁸ El capítulo VII de la “Historia de la Filosofía Islámica”, de Henry Corbin, ed. Trotta (1994) desarrolla una síntesis que aprovechamos a recomendar, junto con el resto del libro.

⁹ Citado en “El Mundo como Ícono”, de Tom Cheetham, ed. Atalanta (2019).

¹⁰ Pueden encontrarlo, por ejemplo, en la edición de Obra Poética que hace la editorial Emecé (1984), en su página 607.

¹¹ Ahora seguimos el artículo de Javier Melloni “La dimensión contemplativa del ser humano”, publicado en el libro “La experiencia Contemplativa”, edición a cargo de Olga Fajardo, ed. Kairos (2017).

¹² Seguimos en el mismo libro, pero ahora en el artículo de Mónica Cavallé “Contemplación y compromiso”.

¹³ Nos referimos al libro “Budismo Zen y Psicoanálisis”, de D.T. Suzuki y Erich Fromm, editado por el Fondo de Cultura Económica (2006). Fromm vuela a hacer mención a este tema en su libro “Tener y Ser”, y desde ahí Koji NaKano lo menciona en el suyo: “Felicidad de la Pobreza Noble”, de editorial Maeva (1992).

¹⁴ Del libro “Las Diez Mu’allaqat”, de Federico Corriente y Monferrer Sala. Ed. Hiperión (2005).

¹⁵ Nuestra fuente es “Aprender de Oriente: lo cotidiano, lo lento, lo callado”, de Juan Masiá Clavel. Revista de Teología Pastoral. Año 8, Nro. 30.

¹⁶ En Laudato Si’, 222.

¹⁷ Karlfried Graf Durckheim en “Japón y la cultura de la quietud”, ed. Mensajero (1993)

¹⁸ “Tao te king”, Edición de Anne-Hélène Suárez Girard. Ed. Siruela (2009)

¹⁹ Recomendamos este lindo librito, “Filosofía del Budismo Zen”, de Byung-Chul Han. Ed. Herder (2015).

²⁰ Citamos a Frithjof Schuon en su libro “Comprender el Islam”, ed. Olañeta (1987).

²¹ Recomendamos la lectura del libro “El Corazón del Islam”, del Seyyed Hossein Nasr. Ed. Kairos (2007).

²² Carlos A. Segovia en su artículo del libro “La Naturaleza y el Espíritu”, edición a cargo de A. López Tobajas y M. Tabuyo, ed. Olañeta (2006).

²³ Citamos el punto 233 y la nota 159.

²⁴ Seguimos el libro “Sufismo y Taoísmo” (Vol. I), de Toshihiko Izutsu. Ed. Siruela (1997).

²⁵ Tomada del excelente libro “Vida y Pensamiento en el Islam”, del Seyyed Hossein Nasr, ed. Herder (1985).

²⁶ En Laudato Si’, nros. 116, 78 y 184, respectivamente.

²⁷ Hacemos mención especial a los puntos 9 y 44 del Sínodo.

²⁸ Querida Amazonia, 46.

²⁹ Recomendamos el libro Salvador Schavelzon “Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir”, eds. Abya-Yala y CLACSO (2015).

³⁰ Evangelii Gaudium, nros 53, 54 y 196. Laudato Si’, 11 y 21.

³¹ ¿Qué es la cosmovisión andina?, en <https://www.pachayachachiq.org/que-es-la-cosmovision-andina/> (marca del autor).

³² Querida Amazonia, nros 71, 73 y 83.

³³ En Laudato Si’, 210.

Recepción: 03/04/2020

Evaluación: 30/06/2020

Aceptación: 02/08/2020

Periodismo y pandemia: editorialización del COVID-19 en medios de comunicación hegemónicos y alternativos

Lucas Martín De Mec ¹

A partir de la llegada a la Argentina del primer caso confirmado de coronavirus el 3 de marzo de 2020, los medios hegemónicos de comunicación comenzaron a desplegar una política editorial masiva de saturación y sobreinformación respecto al tema por todas las vías posibles. Poco más de tres meses después del primer positivo en la localidad china de Wuhan, la llegada de la enfermedad a territorio argentino fue el principal motivo de que radio, televisión, periódicos, revistas, *podcasts*, portales de internet y hasta redes sociales comenzaran a dedicarse casi exclusivamente a reportar casos confirmados, fallecimientos, medidas gubernamentales y recomendaciones con cientos de titulares ‘amarillistas’. Lejos de tranquilizar a quien se disponía a consumir alguno de estos formatos periodísticos, el accionar mediático instauró un profundo estado de inquietud y ansiedad colectiva frente a un tema del que se hablaba mucho, pero se conocía muy poco.

Si se prendía la televisión y se sintonizaba un noticiero, el *graph* siempre rezaba la palabra “URGENTE” en mayúsculas, con un tamaño de letra que sobresalía por sobre cualquier otro enunciado escrito alrededor, usualmente rodeado de color rojo y con música impactante de fondo. Inmediatamente después, la presunta información vital para la población consistía en algún famoso de tercer o cuarto nivel que contaba cómo pasaba sus días durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio, o el comentario deportivo sobre alguna liga perdida en Europa del Este que aún no había sido suspendida y ponían la imagen de sus simpatizantes impresa a escala real en la tribuna para que los jugadores no olviden el apoyo de sus socios.

Si se ingresaba al portal online del *Diario Clarín*, la primera imagen que recibía al lector es una infografía con un virus SARS-CoV-2 gigante en color celeste, acompañado por los números de muertos e infectados en la actualidad. El titular destacado, debajo de la infografía, enuncia: “Hay 246 fallecidos. Coronavirus en Argentina: 9 muertes y 103 casos en las últimas 24 horas”². Los encabezados del *Diario La Nación* no tomaban otra vía en su enunciación, sino que profundizaban el temor como efecto de lectura con citas directas de damnificados y generalizaciones tendenciosas: “El enigma del virus. Por qué se ensaña con algunos lugares y perdona a otros”³ y ““Es una bomba atómica”. El médico argentino en San Pablo que contagió a su familia”⁴. *Infobae*, en este sentido, presentaba como principales operadores de búsqueda en su *homepage* nodos como “Coronavirus”, “Aquellos que hemos perdido” y “Estadísticas de la pandemia”⁵. A partir de este breve recorrido propuesto, llegamos dos de los problemas de este análisis: la banalización y la hiperbolización de las noticias en la prensa.

Frente a estas inquietudes, los casos de la *Revista Anfibia* y la red *Cosecha Roja* intentan dar respuesta a un sistema de transmisión de información que subestima la inteligencia del lector y piensa su escritura desde la construcción de una ilusión de objetividad. Es por esto que nuestro trabajo consiste en el relevamiento de algunas de las características más importantes de aquellos géneros discursivos que se ponen en funcionamiento dentro de estas plataformas de periodismo digital alternativo.

Consideramos aquellos textos enmarcados dentro de *Anfibia* y *Cosecha Roja* como discursos en respuesta a la hegemonía de los medios de información tradicionales en tanto su posicionamiento frente a la ilusoria oposición objetividad-subjetividad. Cuando Amar Sánchez

indica que en los relatos de no ficción “los hechos pasan a través de los sujetos” (1990: 450), nos aporta una clave de lectura productiva para comenzar a comprender la complejidad de los textos que son difundidos en estos sitios web.

Frente a la construcción de presunta objetividad, el relato de no-ficción y la crónica como géneros discursivos ponen al sujeto en primer lugar, le otorgan voz en el cuerpo de su texto y permiten que la información se transmita y comprenda no en mensajes llanos repletos de generalizaciones –basta con volver a los titulares de los periódicos tradicionales mencionados– sino en la visibilización de una serie de fragmentos que atienden a la realidad de diferentes individuos y que, en esa yuxtaposición, esa voluntad de atravesar el texto por el sujeto, se tienda a una totalidad: “Frente a la generalización distanciadora del periodismo y la historia, la no-ficción trabaja metonímicamente enfocando de muy cerca fragmentos, personajes, narradores, momentos claves y provocando esa “ficcionalización” que establece el puente entre lo real y lo textual.” (1990: 450).

La construcción del objeto de trabajo de ambas revistas se recupera en las pestañas de “¿Quiénes somos?”. Mientras *Revista Anfibia* se autodenomina como “una revista digital de crónicas, ensayos y relatos de no ficción que trabaja con el rigor de la investigación periodística y las herramientas de la literatura”⁶, *Cosecha Roja* se reconoce como un “medio de comunicación que propone pensar la violencia y la seguridad desde una perspectiva amplia, con una visión donde prevalecen los derechos humanos y la igualdad de género”⁷. En el primer caso, se evidencia la importancia otorgada al tratamiento de los géneros discursivos que son publicados en su revista: crónicas, ensayos y relatos de no ficción. También recupera y pone en relación dos conceptos profundamente complejos como periodismo y literatura. Lo temático se recupera al relevar los títulos y copetes de las noticias publicadas en su *homepage*, pero estas están divididas en dos grandes bloques: ensayos y crónicas.

En el segundo caso, la perspectiva es diferente. No se prioriza el género discursivo, sino las temáticas que deberán ser abordadas desde su revista: violencia, seguridad, derechos humanos e igualdad de género. Por más de que lo estilístico ocupe un lugar relevante en la producción de *Cosecha Roja*, el eje principal de su trabajo, tal como se percibe en este pasaje, pasa por el contenido de sus producciones y poner en primer plano todas aquellas situaciones que, en la intención de velar por la objetividad en los grandes medios hegemónicos de comunicación, terminan por borrar al sujeto. Aún más si este no encuentra las herramientas para materializar su voz en estas producciones.

La explicitación de sus propósitos funciona como punto de partida del análisis de dos crónicas en cuestión, una de cada portal respectivamente, que surgen de la editorialización del COVID-19 en sus respectivas páginas de internet: “La cuarentena de lxs sin techo”⁸, del periodista Roly Villani y el fotógrafo Tomás Francisco Cuesta en *Revista Anfibia*, y “Para las *trans* no hay domiciliaria porque no tienen casa”⁹, de Matías Máximo en *Cosecha Roja*. Podemos reconocer una serie de rasgos distintivos en cada texto que dan cuenta de las características generales de las dos revistas y nos permite trazar una serie de líneas de continuidad y distanciamientos entre ellas, de acuerdo con sus políticas editoriales y el tratamiento de las noticias.

El título, como principal operador de sentido de un texto, nos brinda las primeras apreciaciones. En el caso de la crónica de Villani el foco está puesto en el sintagma nominal ‘la cuarentena’, mientras que la crónica de Máximo prioriza el sintagma preposicional ‘para las *trans*’. Movimientos discursivos que dan cuenta de aquellas características que ambas revistas daban en sus apartados de “¿Quiénes somos?”. Si para *Cosecha Roja* lo importante es lo temático y la perspectiva tomada para dar cuenta de los acontecimientos, la atención tiene que

ser llevada necesariamente a los sujetos que se ven afectados por el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio que motoriza una serie de medidas en las cárceles argentinas, donde se trasladan a prisión domiciliaria aquellos que puedan hacerlo con el fin de preservar su salud.

En cambio, *Anfibia* prioriza en su autodefinición la cuestión genérica, y esto se evidencia en su *homepage*: tanto la sección de ensayos como la de crónicas tienen un único tema, el coronavirus. Las perspectivas varían desde decenas de enfoques disímiles -políticas públicas, violencia institucional, relaciones internacionales, psicoanálisis, fenómenos sociales en la virtualidad, etcétera-, pero siempre el tema que atraviesa cada texto es la pandemia. En este sentido, es esperable que el título de la crónica de Villani tenga como foco esta cuestión y luego, en un lugar de complemento, los sujetos que se ven afectados por este reordenamiento social provisional: ‘lxs sin techo’. Su crónica aborda, en una sociedad signada por el hashtag #QuedateEnCasa, la situación de quienes no cuentan con un hogar y se ven ‘encerrados’ entre la violencia del aparato policial y la falta de oportunidades.

Ambos textos apuntan a brindar una nueva perspectiva sobre las noticias de las que todos los lectores ya están enterados. Si la sobreinformación abunda, concerniente a número de contagios y muertes, comentarios ciegamente a favor y virulentamente en contra de las medidas implementadas por el actual gobierno kirchnerista, actualizaciones triviales sobre la actualidad de los famosos en contexto de aislamiento y demás, la editorialización del coronavirus en *Anfibia* y *Cosecha Roja* apunta a la reflexión desde la visibilización de los arrabales de la sociedad. En medio de la polémica por la presunta liberación de violadores, asesinos y delincuentes de todo tipo, ¿adónde ir si sos una persona *trans* y no tenés un domicilio?: “Es simple. Para pedir una prisión domiciliaria se necesita un domicilio. Sin domicilio, no hay posibilidad -más allá del asma, la inmunodeficiencia o la enfermedad de riesgo que sea- de pedirla” (Máximo 2020). En épocas donde el acto patriótico consiste en aislarte y evitar la vía pública, ¿qué hacer si la calle es tu hogar hace meses o años y la policía te reprime por no tener adónde ir?: “Tirate al piso, ¿así que vos tenés coronavirus? Y yo: ¡Si no viajé por ningún lado, junto cartones, ni siquiera le pido a la gente!” (Villani 2020).

La voluntad de dirigirse a un lector activo que no quiere ser menospreciado por los medios de comunicación hegemónicos y que quiere, no sólo informarse, sino también sentirse apelado y comprender la información, lleva a que en la actualidad la crónica deba reinventarse. En un contexto donde las noticias ‘vuelan’ a través de las redes sociales, en el que los principales noticieros ya tienen un canal oficial de comunicación por WhatsApp o similar para que el espectador pueda informar de acontecimientos antes que nadie, el lector exige una narrativa que le permita interactuar con la información a su voluntad. Este eje nos permite establecer nuevas comparaciones entre *Revista Anfibia* y *Cosecha Roja*.

Los paratextos tradicionales han sido actualizados y conforman un hipertexto donde el lector tiene el control sobre qué consume, de qué manera, en qué momento y en qué lugar. Por un lado, en la crónica de Máximo, el diseño de la página es más simple. El texto es acompañado por una fotografía de una cárcel en blanco y negro, muy *pixelada* y sin copete ni autoría de la imagen. No hay ninguna publicidad a lo largo de toda la página. Sólo algunos enlaces directos a instituciones relacionadas con la red *Cosecha Roja*, hacia el final de la lectura: Open Society Foundations, Cronos Laboratorio de Medios y Asociación Civil Miguel Bru. En la *homepage* aparece un solo *banner* del Ministerio Público de Defensa de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el medio de la crónica, inmediatamente después, aparece otro titular con formato de letra notoriamente llamativo y perteneciente al mismo autor: “Te puede interesar: La ruta del bagullo *trans*: un dictamen con perspectiva LGBT” (Máximo 2019). Algunos pasajes del texto

tienen hipervínculos para acceder a otros apartados dentro del portal, que continúan desarrollando las mismas problemáticas. El contexto es violencia institucional y género, no el coronavirus. Este último es solamente la coyuntura actual donde se siguen ejerciendo las mismas o nuevas violencias contra los mismos sujetos, y este portal pretende continuar explicitando esas prácticas más allá de la situación de aislamiento. Con la noticia vinculada en el medio de la crónica como política editorial, se explicita el marco que toma *Cosecha Roja* y proponíamos al principio del trabajo: ejes temáticos de denuncia por sobre géneros discursivos.

Sin embargo, al final de la crónica de Máximo sólo podemos ver una pequeña biografía del autor y los vínculos ya mencionados. No hay ninguna caja de comentarios habilitada para los lectores ni encuestas. El *feedback* se produce en las redes sociales de la revista: en Instagram, Twitter o Facebook, los lectores comentan, pero a aquellas discusiones no se puede acceder directamente desde la página de la crónica. Un aspecto interesante, en contrapunto con lo anterior, es un link directo en la breve biografía del autor, que redirecciona a la descarga directa y gratuita de su libro *Que el mundo tiemble: Cuerpo y performance en la obra de Effy Beth* (2016), editado por la Universidad Nacional de La Plata, en formato PDF. La teoría de performatividad del género, impulsada por Judith Butler, nos lleva directamente a la problemática *trans*. Con este gesto editorial, la revista nos señala la pertinencia del cronista y su formación para abordar las problemáticas que trabaja, además de brindarle la posibilidad al público especializado de acceder a textos académicos relacionados con el tema trabajado en la crónica, género poco trabajado en las universidades.

Por el otro lado, en la crónica de Villani en *Anfibia* podemos reconocer una serie de nuevas formas de comunicación que se ponen en funcionamiento alrededor del texto o dentro del mismo. En primer lugar, después del título y copete, además de aparecer un *banner* de gran tamaño con publicidad aleatoria, el lector se cruza con un *plugin* de reproducción de podcast antes del cuerpo de la nota: “[Escuchá todos los podcast sobre Corona Virus acá]”. Nuevamente, se nota el distanciamiento planteado entre ambas revistas: sin siquiera tener una primera aproximación al cuerpo del texto, la pandemia aparece como tópico central y se nos ofrece otro formato de comunicación de información que, en principio, puede no estar relacionado con la problemática de clase que se puede percibir en el sintagma ‘lxs sin techo’ del título de la crónica.

Acompañan el texto una serie de fotografías en primer plano y de frente donde aparecen quienes dan su voz en la nota. Fondo negro, acorde al contenido de sus mensajes. Mirada fija a la cámara. Algunos aparecen dos veces: una con cubreboca, otra habiéndoselo sacado. Varios deciden no ponerse el barbijo. “La comprensible bronca con los irresponsables que aprovecharon la tragedia para irse de vacaciones fue derivando (encierró mediante) en odio al que deambula” (Villani 2020) se atreve a decir la voz del relato luego del testimonio de uno de los damnificados, con profundas marcas de subjetividad y valoraciones éticas y morales.

Hacia el final, el lector se encuentra con una breve encuesta sobre la recepción de la crónica con respuestas de la revista para cada opción (presionar “Tal vez” genera la siguiente respuesta: “¿“Tal vez”? Ésa sí que es una respuesta anfibia”) y una amplia biografía del periodista y el fotógrafo con un link para cada uno, que muestra todas sus producciones dentro de la página. Luego, la plataforma propone “Lecturas relacionadas” que demuestran que el marco principal es la pandemia, retomando lo postulado en este trabajo: “Coronavirus: la OMS lo anunció en septiembre”, “Coronavirus en Nueva York: atrapada en el país de Trump” o “Controlar la pandemia, gobernar el miedo”. Hay pocas menciones a otras temáticas

relacionadas, como los derechos humanos o la violencia institucional: “Caso Chocobar: La policía también va al muere”.

En este sentido, Carlos Scolari trabaja las nuevas formas de comunicación y releva una serie de características principales, nos presenta el concepto de ‘reticularidad’ (2008: 78). La transformación tecnológica que evidencia la crónica de *Revista Anfibia* con podcasts, galería de imágenes, redes de noticias relacionadas y links hacia la producción de sus autores compone un hipertexto con estructuras no secuenciales cuyos caminos están en el poder del lector. La participación activa de los usuarios se da en una caja de comentarios de Facebook al final de la crónica, donde podemos relevar respuestas productivas para nuestro objeto de estudio. Por ejemplo, Villani realiza una dura crítica en su crónica en torno al conocido hashtag, al confrontarlo con variantes acordes a la situación de los indigentes como #QuedateAfuera o #VamosViendo. En los comentarios, Aster Orsini retoma ese pasaje y lo pone en funcionamiento en su devolución: “Mucho #Quedateencasa pero ni un solo #Llamamesimenecesitás. Salvarse de la pandemia también es una cuestión de clase, ni loca me pongo el hashtag de mierda. Excelente nota.” En otra respuesta, Sol Gaitán dice “Excelente nota, mucho para reflexionar”.

Frente a la sobreinformación, la banalización y la hiperbolización de la noticia, reconocer la inteligencia de los lectores no sólo implica evitar la ilusión de objetividad y la transmisión de toneladas de información sin motivo aparente, sino que también apunta a una propuesta ligada fuertemente con un género discursivo como la crónica: no sólo se busca información, sino comprenderla. No se busca el consumo desmedido de datos sin capacidad de retención de los mismos, sino la comprensión de la información relevante y todos los puntos de vista que se pueden poner en perspectiva sobre dicha cuestión, ya sean hegemónicos o alternativos.

En un caso, el COVID-19 se volvió el tema central que nuclea todas las situaciones contextualizadas en ensayos y crónicas. En el otro, el eje se mantuvo en la violencia institucional, los derechos humanos y las diversas violencias de género, y la pandemia únicamente era parte del contexto donde esos hechos siguen ocurriendo. En ambos casos, la denuncia frente a la ilusión de objetividad es clara a través del uso de los fragmentos, la puesta en primer plano de la voz de los que no pueden emitir palabra en los principales medios y el uso del relato para generar efectos de lectura que no se pueden aspirar en otros géneros discursivos más afines al periodismo tradicional. De esto se trata: propuestas a la altura de un contexto que precisa de narrativas transmedia, si retomamos los planteos de Carlos Scolari, y que reivindican el rescate de las subjetividades para construir información.

Referencias bibliográficas

- Amar Sánchez, A. M. (1990). “La ficción del testimonio”, en *Revista Iberoamericana*. Vol. LVI. Número 151.
- Máximo, M. (2020). “Para las trans no hay domiciliaria porque no tienen casa”, en Cosecha Roja. Disponible en <http://cosecharoja.org/para-las-trans-no-hay-domiciliaria-porque-no-tienen-casa/>
- Scolari, C. (2008). “De los nuevos medios a las hipermediaciones”, en *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Villani, Roly & Cuesta, T. (2020). “La cuarentena de lxs sin techo”, en *Revista Anfibia*. Universidad Nacional de San Martín. [Disponibile en http://revistaanfibia.com/cronica/la-cuarentena-lxs-sin-techo/](http://revistaanfibia.com/cronica/la-cuarentena-lxs-sin-techo/)

¹ Estudiante del Prof. en Letras (Facultad de Humanidades – UNMDP) y Docente de Prácticas del Lenguaje. Residente en Barrio Don Bosco, Mar del Plata. Contacto: <mailto:lucasdemec@gmail.com>

² Disponible en https://www.clarin.com/sociedad/coronavirus-argentina-registran-9-muertes-103-nuevos-casos-ultimas-24-horas_0_v_aDderlg3.html. Último acceso: 3 de mayo de 2020.

³ Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/el-enigma-del-coronavirus-por-que-se-nid2361060>. Último acceso: 3 de mayo de 2020.

⁴ Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/es-bomba-atmica-el-medico-argentino-brasil-nid2361081>. Último acceso: 3 de mayo de 2020.

⁵ Disponible en <https://www.infobae.com/>. Último acceso: 3 de mayo de 2020.

⁶ Disponible en <http://revistaanfibia.com/que-es-anfibia/>. Último acceso: 4 de mayo de 2020.

⁷ Disponible en <http://cosecharoja.org/acerca-de/>. Último acceso: 4 de mayo de 2020.

⁸ Disponible en <http://revistaanfibia.com/cronica/la-cuarentena-lxs-sin-techo/>. Último acceso: 4 de mayo de 2020.

⁹ Disponible en <http://cosecharoja.org/para-las-trans-no-hay-domiciliaria-porque-no-tienen-casa/>. Último acceso: 4 de mayo de 2020.

Formas otras de habitarnos, miradas que invitan a repensar la educación interpelada por tiempos de pandemia

Carla Sebastiana Urra Matus ¹

La escuela evidentemente es un territorio que habitamos, que construimos, que vamos entramando en las diversas etapas de nuestras vidas acorde a aquello que nos rodea. Estos tiempos ambivalentes entre la incertidumbre y la esperanza nos atraviesan interpelándonos en cada momento, en cada sentir-pensar. La verdad que no se nos pasó por nuestras mentes, pensar que el 2020, año bisiesto, siglo XXI, año del eclipse solar del que todes hablarían nos encontraría a todes atravesades por tiempos de pandemia. La etimología del término pandemia dice exactamente eso: reunión del pueblo. La tragedia es que, en este caso, para demostrar solidaridad lo mejor es aislarnos y evitar tocar a otras personas. Es una extraña comunión de destino. ¿Serán posibles otras? (De Sousa Santos, 2020:23). Encerrades en nuestras casas, saliendo por momentos con miedo, con tapabocas diversos, alcohol en gel y los cuidados necesarios para no contagiarnos. Haciendo de nuestros propios espacios privados, remodelados en cierta forma, para llevar adelante nuestros respectivos trabajos, las familias, la vida misma. ¿Y las escuelas?

Si, la escuela desde casa. Como la educación primera, aquella que empieza por casa, dirían nuestros ancestros. Pensar en la educación nos transversalizó todos los momentos de la vida, los mismos establecimientos educativos se vieron movilizados por un gran terremoto de epicentro al estilo de virus. Y es que el modo en que nos representamos el lugar de la escuela en este contexto fue diferente. Tuvo que ver con un «estar haciendo» dinámico para enlazar, con un ir ensayando y adecuando respuestas para construir redes de sostén, con acompañar de modos diversos a las escuelas y a las familias, buscando modos de estar cerca aún en el imperativo del aislamiento (Southwell, 2020:167).

Desde el nivel inicial hasta la universidad, y los estudios de posgrados. Inundados de zooms, de diversas plataformas, de conectividades disfrazadas de inclusión. Y digo disfrazadas porque si de algo vino a interpelarnos el coronavirus, es que no todes tuvimos igual acceso a una conexión a internet de calidad. Léase por no contar con una computadora, un celular y ni hablar por la señal. Esa señal de wifi, que promete asegurar la conectividad de docentes y estudiantes. Entendida como un derecho que se garantiza cuando hay soberanía pedagógica, es decir cuando existe un Estado garante del acceso efectivo de lo que representa la primera necesidad para poder conectarse a recibir educación y por ende el aprender en sí mismo. En un mensaje comunicativo que llegue a todes, el cual nos lleve a repensar la presencialidad en un acto educativo virtual, tecnologizado por nuestras voces y ni hablar de las formas de “llegar” a nuestros educandos. En sentido con esto, Sousa Santos plantea en un texto denominado “La incertidumbre, entre el miedo y la esperanza”. Se genera la incertidumbre del conocimiento. Todas las personas son sujetos de conocimientos y la inmensa mayoría define y ejerce sus prácticas con referencia a otros que no son el conocimiento científico. Vivimos en una época, la de la modernidad eurocéntrica, que otorga prioridad absoluta a este último y a las prácticas directamente derivadas de él: las tecnologías. Esto significa que la

distribución epistemológica y vivencial del miedo y la esperanza está definida por parámetros que tienden a beneficiar a los grupos sociales con mayor acceso al conocimiento científico y la tecnología. (2016:3)

Realmente hubo un cambio, en el tiempo. Y tuvo un comienzo, 16 de marzo de 2020. Completamente aislados en lo que se denominaría (ASPO) o Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, con establecimientos educativos cerrados completamente, en donde docentes y estudiantes en ese mensaje comunicativo y de proceso como lo es la enseñanza y el aprendizaje nos veríamos reinventándonos desde nuestros hogares, en las habitaciones, en un rincón, en la misma mesa diaria. Bajo las consignas y ahora, ¿Qué enseñamos? ¿Cómo lo enseñamos? ¿Por qué? Y ni hablar del ¿Para qué?

Retomando lo que escribiría el querido pedagogo Paulo Freire “Toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido – re-conocido y conocido-, por último, el contenido. “(1997: 135). ¿Cómo se vieron interpelados docentes y estudiantes ante la llegada de este virus? Fue la didáctica de la enseñanza, los actores involucrados, el tiempo, los conocimientos, la vida misma la que nos llevó y nos seguirá invitando a repensarnos constantemente en búsqueda de nuevas pistas para no perder de vista el faro de la educación: enseñar-aprender.

Creo que una próxima respuesta a este interrogante es con respecto a la asistencia a clases, las formas o maneras en transmitir conocimientos y el que ese “todes a la escuela” sea más que un simple discurso, sea la realidad misma. Es aquí, cuando vemos que se despertó el sueño de algo que siempre fue importante y que en este contexto fue más necesario que nunca. Y eso es la presencialidad, el contacto visual, los abrazos, el mirarnos todos juntos. El compartir un recreo, el habitar el aula. Ese espacio en donde se exploren sentidos y también sentires, donde exista un diálogo entre el saber académico y el conocimiento popular. En donde se movilice al estudiantado en donde existan puentes de co-construcciones para habilitar la palabra desde la pregunta, desde la inquietud.

En las aulas se despliegan acciones muy precisas: se mira, se escucha, se conversa, se lee y se escribe, se juega. Y las aulas alojan una forma de encuentro que, en contraste con los encuentros espontáneos entre las personas, produce efectos muy fuertes sobre los modos de realizar esas acciones. El aula coloca a las personas en posición de sostener una conversación extensa, profunda, sin apuro, con cierto cuidado por la veracidad (por lo general siempre hay algún libro en el medio de esa conversación), cierto cuidado de las palabras (en el aula se emplea un vocabulario específico) y cierto cuidado por la democracia (que se materializa en el juego de hablar siempre de igual a igual, de escuchar todas las voces). El aula invita a pensar desde distintos lugares. Por eso, en clase vale decir todo lo que uno piensa sin miedo a equivocarse o a que sea una tontería. En el aula vale hacer lo que se va a hacer a la escuela: balbucear, jugar a hablar otras lenguas (la de las artes y las ciencias, la de las revoluciones, la de los paradigmas en boga y los periclitados) y habitar otras vidas. (Brailovsky, 2020:154-155).

Pasados y movilizados por la primera ola de pandemia, viendo, sintiendo, viviendo en

primera persona pérdidas de seres queridos, de estudiantes, compañeres docentes, de vecinas/os que lucharon horas, días y hasta meses para vencer este virus que nos vino acelerar la tasa de mortalidad. Pero también a darnos aires esperanzadores de alegrarnos con la disminución de los contagios, de les recuperades, de las ocupaciones de camas de terapia intensiva, de ese aire de saber que por momentos parece ir atenuándose. Y es que la palabra esfuerzo, es clave para comprender las tareas que se han llevado adelante desde diversos espacios y sistemas, léase salud principalmente y educación, entre otros para poder encontrar lo que sería una especie de equilibrio en este tiempo de aires de desolación y esperanzas.

Enormes esfuerzos se están haciendo para educar sin presencialidad, docentes que imprimen material en sus casas, que acercan, que suben a una nube de drive, que arman reuniones virtuales en plataformas que quizás no tenían ni idea como funcionaban, que tienen en sus celulares grupos varios de whats app cargadísimos de preguntas, de imágenes, de documentos. ¿Acaso eso no es conocimientos en virtualidades diversas? Entonces es aquí en donde volvemos a cargar de significados la bandera de la Escuela como necesaria.

La escuela es irremplazable. Definición módica pero fundamental, pues permite inscribir el conjunto de acciones emprendidas dentro de una narrativa que entiende a la escuela como la institución que garantiza –junto al derecho a la educación– un conjunto de derechos básicos; que reconoce la escuela como el lugar de trabajo de las y los docentes y un espacio de encuentro entre sujetos, en el que interactúan y aprenden a convivir personas con diversos conocimientos y formas de conocer, con diferentes experiencias de socialización, con diferentes trayectorias y saberes. Y sumo: la escuela es irremplazable porque allí se producen infinidad de relaciones únicas. Dicho de otro modo, sin escuelas, sin las oportunidades que estas habilitan de contar con momentos de simultaneidad para encontrarse, para poner en común, sentir y pensar, para compartir el interés por el mundo y aprender a estar entre iguales, nuestras sociedades serían infinitamente más desiguales de lo que ya son. (Arata, 66).

Este año 2021 se intentó volver a la “normalidad” con precauciones, con vacunas diversas desde distintas coordenadas del globo (rusas, chinas, inglesas, etc.), Priorizando grupos poblacionales de riesgo, de edades, de ocupaciones. Y volver a las escuelas, un verdadero acto de transición que nos lleve a repensar qué Educación queremos, necesitamos, debemos construir para todes. “Este mundo esta tan fuera de órbita que solo un regreso al caos nos va a permitir reinventar la sociedad” dijo Jesús Martín-Barbero en una entrevista a Página 12.² En diálogo con lo que plantea Sousa Santos al asegurar de que un futuro cercano esta pandemia nos dará más lecciones y que siempre lo hará de manera cruel. Si seremos capaces de aprender es una pregunta por ahora abierta (2020:75). ¿Seremos capaces de buscar formar otras de reinventar la educación aprendiendo de este caos que nos invade?

Reabrir las escuelas compromete al contexto sanitario incierto, impulsando medidas para que se reduzcan al máximo las probabilidades de contagios entre personas. Restituir la presencialidad con distanciamiento social es la necesidad de reducir drásticamente la cantidad de personas dentro del aula. La experiencia se hizo volviendo a las escuelas, bajo la forma de “burbujas”, pensando en ese viejo invento de soplar y ver millones de burbujas por

el aire. Se trata de los que también se conocen como 'grupos de convivencia estable', es decir, **agrupaciones de alumnos que compartirán la misma aula y que no tendrán contacto directo con otros grupos durante su presencia en el establecimiento educativo.** A la hora del recreo o el comedor se mantendrán estas pautas para evitar que se mezclen con otros niños o adolescente. Dos burbujas de estudiantes de entre 10 y 15, alternades, por divisiones, por turnos. Con distanciamiento, con tapabocas, con les docentes al frente intentando transmitir conocimientos, construir momentos. Con las ventanas abiertas, con aulas frías, para que el aire circule, para que el miedo no inunde tanto, pero con la gran satisfacción de que por lo menos se está presente. Ese presente, que es más valorativo que el solo hecho de levantar la mano y decir aquí estoy, aquí estamos, sino más bien el decirnos aquí seguimos. A pesar de lo que ocurre afuera, lo que pasa en los hogares, lo que nos atraviesa como sociedad.

Algunos investigadores se refieren a lo que se está viviendo en territorios escolares, es un suceso que conlleva a una pérdida de conocimientos, una verdadera catástrofe educativa, en la cual el tornado llamado coronavirus vino dejarnos un mensaje: repensar los espacios y tiempos escolares, la división del trabajo pedagógico entre docentes, permitiendo prácticas colaborativas en las que todos los actores definan horizontes emancipatorios de nuevas realidades educativas. El futuro llegó hace rato, diría una canción de una reconocida banda de Rock Argentino. La pandemia y el medio que se asocia con esta catástrofe tienden a reforzar la idea de un futuro como peligro, como peligro, como catástrofe (ecológica o como holocausto nuclear), como incierto y por lo tanto imprevisible. Este cambio de época supone un desafío mayúsculo para quienes se proponen educar a las nuevas generaciones, las cuales tienden a concentrarse en el presente y a no encontrar justificación para realizar el esfuerzo de estudiar y prepararse para un futuro totalmente incierto. (Tenti Fanfani, 2020: 83). O también podemos referirnos a esta situación pandémica como una verdadera experiencia pedagógica.

Siguiendo con lo que propone Francesco Tonucci, sea presencial o virtual hay que pensar otra escuela. Esa otra escuela o mejor dicho escuelas otras, hay que reinventarlas desde lo que ya sabemos de ellas. Desde sus posibilidades y limitaciones, desde sus fronteras de alcances y los límites de acceso, rompiendo completamente viejas ideas respecto a las instituciones en sí. Queramos o no un primer ejercicio se hizo, con la pandemia como telón de fondo. En donde los actores educativos se vieron también reinventados desde diversas formas. Ejemplos, muchos. Herramientas infinitas. Es decir, hay un abanico de universos para pensar con otros lentes las escuelas. Pero es necesario que las escuelas en forma colectiva armen una especie de guión común, una coordinada común de justicia curricular. En línea con esto que vengo desarrollando se trata de volver la mirada sobre las prácticas curriculares, para promover experiencias educativas más democráticas e igualitarias en las que todos/as tengan acceso a la educación básica, al desarrollo de un currículum contrahegemónico que garantice la justicia curricular (Coincaud y Díaz, 2012: 23).

La experiencia vivida nos dejara, sin lugar a dudas, muchos y nuevos aprendizajes que reactualizarán los modos en los que percibimos y producimos en la escuela. No se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino de una revisión muy

significativa de sus modos de uso, de los nuevos caminos intelectuales que se proponen, de la potencialidad de esos nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. (Southwell, 2020: 173)

Podríamos decir que surgió la pedagogía de la pandemia, en torno al aislamiento y la distancia social, pero la cercanía afectiva y pedagógica entre docentes y estudiantes. En donde se evidencia un juego transescalar que nos atraviesa a todos, en cualquier lugar del planeta. Porque si de algo estamos seguros es que el Sr. Covid no desconoce edades, géneros, sexualidades, clases. Aquí retomo lo que plantea Alicia Camilioni (1995) con respecto a reflexionar y revisar el criterio de escala, Hoy el mundo es más pequeño, más próximo, y la proximidad no tiene relación con la distancia geográfica, sino con la cercanía afectiva, intelectual, social y cultural. El coronavirus es transversal a cualquier actividad, a cualquier situación, a este momento de incertidumbre y esperanza que estamos viviendo en donde lo que nos acontece aquí, sucede allá. Paulo Freire (1997) dice al respecto que es fundamental dejar en claro o ir dejando claro para los educandos una cosa obvia: lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental. Así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión de todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen.

Entonces, la escala es un elemento constitutivo para repensar esas formas otras de habitar y desandar los territorios que habitamos, que construimos y que vamos construyendo con los estudiantes en tiempos de pandemia. Para poder visualizar la diversidad de territorialidades que se nos entrecruzan al adentrarnos en la educación movilizadora, a esa educación que no es estática, que se reinventa, que se complejiza, que se entrama con la tecnología, con los saberes populares y ni hablar con los conocimientos científicos.

Entonces, enseñar es posibilitar que los estudiantes, desarrollando su curiosidad y tornándose cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. La complejidad de la práctica educativa es tal, que nos plantean la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse. Parafraseando del Grito Manso (2006), es esto lo que nos permite identificar una necesidad educativa, y es la de reconfigurar y resignificar el sentido pedagógico del trabajo de las diversas áreas de conocimiento y ni hablar de las disciplinas. Construyendo en cada escuela una verdadera comunidad de saberes, experiencias y subjetividades, experiencias y subjetividades. Una educación que nos identifique y problematice, una educación como práctica de la libertad, en un ejercicio de lucha contra la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos. Pensando esta práctica como la construcción en proceso, en camino, como un sueño colectivo de esos que no nos queremos despertar.

Entonces, la estrategia está en enseñar el estudio crítico de situaciones complejas y problemáticas que conlleven al cuestionamiento constante y de respuestas inmediatas, incompletas. Y qué mejor que tomar de este tiempo de caos, el signo de interrogación en cada mensaje comunicativo, en cada reunión virtual, imagen, audio para despertar en les

estudiantes el espíritu de interesarse por seguir aprendiendo, conociendo. Tarea no tan fácil, pero tampoco imposible si creemos que mundos otros pueden ser posibles, si confiamos en que la educación es la verdadera práctica de libertad para respirar emancipadores aires de igualdad.

Referencias bibliográficas

- Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Dussel I., Ferrate P. y Pulfer, D. (Comps). Buenos Aires. UNIPE. CLACSO.
- Baivlovslky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Dussel I., Ferrate P. y Pulfer, D. (Comps). Buenos Aires. UNIPE. CLACSO.
- Camillioni, A. (1995). *De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y en el espacio*.
- Coincaud, C y Díaz, G. (2012). Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista RUEDES*, Año 2- N°3 – 2012, ISSN: 1853-5658. P. 18-39.
- De Sousa Santos, B. (2016) La incertidumbre entre el miedo y la esperanza. En: *La difícil Democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Ediciones Akal.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. Biblioteca Masa Crítica.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo Veintiuno. Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno. Editoriales.
- Página 12. 13/06/2021. “La revolución es una nueva forma de comunicación”.
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Dussel Ines, Ferrate Patricia y Pulfer, Darío. Compiladores. Buenos Aires. UNIPE. CLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Dussel I., Ferrate P. y Pulfer, D. (Comps). Buenos Aires. UNIPE. CLACSO.

¹ Docente. Residente en Plottier (Neuquén). Contacto: carlaurra_23@hotmail.com

² Página 12. 13/06/2021. “La revolución es una nueva forma de comunicación”.

Recepción: 21/06/2021

Evaluación: 08/07/2021

Aceptación: 06/08/2021

Días extraños

Alba Alejandra Muñiz ¹

Escribo estas palabras con la casi certeza de que, en apenas segundos, pueden perder ya todo su sentido.

Como en aquella olvidada película de Kathryn Bigelow, protagonizada por el gran Ralph Fiennes, estamos atravesando días extraños. Tan extraños que, por primera vez en cuarenta y cuatro años, lxs argentinx no pudimos marchar el 24 de marzo, en el día de la Memoria.

Días en los que parece hacerse realidad el sueño húmedo de lxs que anhelan sociedades controladas, quietitas en casa y sin chistar demasiado.

Días en los que algunxs creen ver cumplido el objetivo de librarse de una buena cantidad de viejos que amenazaban con vivir cada vez más y a los que, encima, había que seguir pagándoles la jubilación. Y sí, todo indica que el COVID-19 es una herramienta ideal para la guerra del cerdo.

También deben estar festejando, íntimamente, los que hasta no hace mucho tiempo querían convencernos de las bondades de aprender a vivir en la incertidumbre.

Pero para la mayoría, estos días son una pesadilla en la que de repente y sin aviso nos vimos atrapados, como si fuéramos los actores de reparto –o lo que es peor, los extras– de una mala película catástrofe. Sin embargo es la realidad, una realidad nunca vivida en más de 100 años a nivel mundial. Y lo nuevo asusta, altera, angustia y pone a prueba nuestra capacidad de adaptación.

Además, son días en los que todo parece estar en pausa. No obstante, aunque ya no sean noticia, porque el COVID-19 copa todo, en medio del aislamiento impuesto para frenar la propagación del virus, siguen la violencia familiar, los femicidios, los abortos hechos en condiciones deplorables, los abusos de menores, la miseria, el hambre... En definitiva, sigue todo lo malo pero también todo lo bueno que ronda en torno a la condición humana. Y es que, en situaciones extremas, suele exacerbarse lo peor pero también lo mejor de nosotrxs.

Son días, asimismo, en que, de acuerdo a las energías del calendario maya, lo extraordinario se puede tornar –de repente– normal, cotidiano. Creé o reventá, como dicen.

No es que los adivinos, astrólogos y tarotistas pronosticaran la pandemia. Sí vieron señales de que este 2020 se las traía y las leyeron de distintas formas, percibiendo más las consecuencias que las causas: crisis económicas sin precedentes donde o se cambian las reglas o se cae todo, la necesidad de buscar otras formas de encarar soluciones para los países porque lo viejo ya no va a servir. Y hasta un mayor flujo de dinero insuflado en la Argentina en marzo. (Vaya manera de predecir un Estado presente tratando de atajar los daños colaterales de la cuarentena).

Aunque, en épocas en las que, por orden del dios mercado, se hizo caso omiso a las advertencias de analistas y especialistas críticos de esta realidad que atravesaba el mundo a nivel económico y social y sobre lo que podía provocar la tremenda devastación ejercida sobre los recursos naturales, mucho menos se iban a tomar en cuenta los avisos de gente que utiliza métodos más alternativos para entender el mundo.

De todas formas, provenga de la disciplina que provenga, creo que nadie vio en concreto la posibilidad de una pandemia como la que estamos padeciendo. Aunque, si lo pensamos bien, era más que obvio que podía suceder más temprano que tarde. Se estaba tirando demasiado de la sogá. Y se rompió.

Hoy ya ni vale pensar en teorías conspirativas o en virus inventados o perfeccionados en laboratorios y luego sembrados. Tampoco sirve echar culpas, aunque cada tanto me vuelve el pensamiento de cómo a los chinos –si es que las cosas empezaron en Wuhan– tan previsores en todo y tan metódicos ellos, se les volvió a escapar la tortuga con sus, por lo menos, cuestionados mercados saturados de todo tipo de animales esperando la muerte en condiciones deplorables.

En fin, la respuesta definitiva sobre cómo se originó este coronavirus la sabremos más adelante. Porque vamos a vivir para contarla, una vez más. Ahora el desafío es reinventarnos para sobrevivir y seguir. Es ley natural.

Pero este virus se me antoja tan perversamente inteligente en sus movimientos que parece haber aprendido de los humanos.

No digo que sea una venganza tipo bíblica. Pero, de momento, es como si estuviera haciendo un recorrido “planificado” para cargarse a lo más jodido de este mundo. El tema es los muertos que va dejando en el camino. Siempre ese es el tema. Es que, si bien se inició en China, su objetivo parecía ser Europa, para así expandirse al resto de Occidente. Y la envejecida y rica Italia del norte fue su llave de entrada, por la gran cantidad de chinos que viven, trabajan y hacen negocios allí. Muchos –incluso– realizan tareas, como el resto de los inmigrantes residentes en ese país, que ya no quieren hacer los italianos.

Párrafo aparte: algunos años más adelante, cuando recordemos la pandemia de COVID-19 como hoy se habla de la peste negra o de la gripe española, el mundo ya no será el mismo, obviamente. Italia –si siguen existiendo países tal como los entendemos hoy– tendrá otra fisonomía. Quizá la mayoría de los “italianos” de ese entonces tengan ojos rasgados o hablen rumano o recen diariamente el Corán.

En fin, es como que el coronavirus hubiera venido a cargarse al neoliberalismo global y a pegar en sus centros de poder o donde más grotescamente se manifiesta. O, al menos, vino a advertir que si el mundo sigue por ese camino no habrá futuro para la especie humana.

Ojalá aprendamos todxs. Porque más allá de órdenes mundiales, en cada lugar del planeta hay personas que dan vergüenza ajena por su egoísmo, ombliguismo, individualismo, clasismo y prepotencia. Y más clara y explícitamente que nunca son el ejemplo de lo que no debe ser. De lo que está mal. De lo que no va más.

Acá tenemos la suerte, por llamarla de alguna manera, de poseer una pequeña brecha de tiempo para aprender de errores ajenos. Y, sobre todo, de contar con un gobierno que prioriza la vida por sobre la economía. Y con un estado magullado pero presente.

Ese, sin duda, es el modo si queremos salir de esta encerrona en la que nos puso un sistema global hipócrita y envilecido y del que el coronavirus parece ser un emergente para hacernos despertar, para darnos una nueva oportunidad, quizá la última, de entender que la solución es con todxs adentro. Y debemos comprender, por sobre todas las cosas, que de este laberinto escapamos solo si de una puta vez empezamos a respetar a la naturaleza y dejamos de avasallar al planeta.

Por otro parte, la especie humana tiene una historia de resistencia y de persistencia que no va ser fácil de torcer por más frágiles que el universo nos demuestra que somos las personas cada vez que tiene la oportunidad.

Y ojalá Argentina vuelva a ser ejemplo de lo que debe ser. Como lo fue con el juzgamiento de los crímenes de lesa humanidad. Como lo fue y lo es marcando el camino en la ampliación de todo tipo de derechos.

De nosotrxs depende.

¹ Periodista freelance. Autora del blog <https://gotademarea.blogspot.com/>
Residente en Banfield, Provincia de Buenos Aires. Contacto: malbalej@yahoo.com.ar

Recepción: 15/06/2021

Evaluación: 08/07/2021

Aceptación: 06/08/2021

II

Esto no puede estar pasando

Categorías: poesía y cuentos

/// Día 17 ///

Lena Fugassa Casali ¹

La piel receptiva de un liquidámbar
Foráneo
Las raíces del topinambur belga
Erosionan una tierra extraña
Canadá queda muy lejos

En India hay mil millones
De pares de pies
En China hay muchos más
Si el terraplanismo avanza
Podrían apoyar el codo en el borde del mundo
Y catapultar los otros miles de millones de fideos con tuco
Hasta llegar a Venus

Haz click aquí

Enloguecidos
Los mamíferos giran buscando atrapar
Bitcoins
O su cola
Lo que llegue primero

Jean Macnamara
-medica australiana-
Cuando google cambia el logo

Descargar PDF

Las pupilas se expanden
Las estrellas también mueren
Y la galaxia a la que pertenecen asiste
A
un
milagro de la naturaleza
Se dilatan pupilas estelares

La base de datos de virus ha sido actualizada

Final del aislamiento obligatorio

El universo condensado en la fila de Oes
de Google que se proyecta *ad eternum*

Una especie implantada hace

Estragos

La autoctonía del humanx

Puesta en duda

Volver al inicio

¹ Docente y estudiante de la Licenciatura en Letras (Facultad de Humanidades – UNMDP).
Residente en el microcentro de la ciudad de Mar del Plata. Contacto: lena_mdq@hotmail.com

Recepción: 01/04/2020

Evaluación: 30/06/2020

Aceptación: 02/08/2020

Panacea

Jonatan Cristian Ezequiel Torres ¹

Y para algunos será el refugio del encierro
para otros el sueño de los condenados al destierro;
la soledad y sus derroteros
como consejeros incomprendidos
monjes de clausura por obligación
renegando de la cosecha de nuestro nido.

El calendario descansa en el olvido
y la rutina en la ansiedad;
la esperanza de recuperar el tiempo perdido,
alienados con pantallas como ventanas de la ciudad.
Espectadores de lujo añorando días repetidos
a falta de contacto humano, no hay mejor fórmula que la solidaridad.

Navegantes de nuestra propia dimensión
con miedo a descubrirnos;
un mañana que impone deconstruirnos
y un hoy que invita a entender la introspección
ni más ni menos que como otra forma de expresión.

Zigzagueando entre paredes a merced de sus placeres
tantos vaivenes que nos mantienen rehenes
de esta reclusión en nuestra propia prisión
con la ilusión pasajera que no sea perenne.

Estancados entre las máximas de lo relativo;
el tiempo y el espacio robándonos los sentidos:
las crisis siempre huelen a muerte
pero realzan el perfume de estar vivos.

Detenidos en el tiempo como un reloj sin pilas
viendo como la miseria no espera y
desespera en filas.
Como la vida misma
buscando matar el tiempo antes que nos mate
el recuerdo de los cuerdos
será la leyenda de los locos de remate.

Si hasta la salud pierde contra los bolsillos
cuando el rey reclama su corona,
dispersando su virus desde algún castillo
viendo como el mundo se desmorona.

Y al final de cuentas se trata de ser paciente o convertirse en uno
resumidos a un ejercicio de empatía
que nos salve a todos o a ninguno.

¹ Estudiante de Abogacía (FD-UNMDP). Residente en Barrio Aeroparque, ciudad de Mar del Plata. Contacto: jonatan_torres@hotmail.com.ar

Recepción: 21/04/2020
Evaluación: 30/06/2020
Aceptación: 02/08/2020

Cuarentena

Damián Edgardo Benjamín Katz ¹

Por esta vez, cuidándonos, quedarse.
Salir sólo para lo verdaderamente imprescindible.
Antes durante y después, después durante y antes
lavarse bien;
seguir las recomendaciones
como si hubiera que recordar la forma de las manos.
Desinfectar,
limpiar bien la casa
(¿limpiarnos por dentro?)
Ahora somos todxs especialistas
en esterilización
en medicina, en química,
personal de limpieza
-sobre todo humanos -
Hacer algo con el tiempo,
reinventarnos.
Como nunca,
charlar con lxs vecinxs
en la fila de la farmacia, de la verdulería
(eso sí, respetando el reglamentario metro y medio)
Desde la distancia de los ojos
reencontrarnos la mirada.
Quedarse pensando,
redescubrir lo importante.
Regresar a casa.
Lavarse nuevamente las manos,
ponerse bastante alcohol en gel,
para poder alguna vez
volver a acariciar.

¹ Psicólogo. Residente del Barrio La Perla, Mar del Plata. Contacto: damikatz@yahoo.com.ar

Recepción: 03/04/2020

Evaluación: 30/06/2020

Aceptación: 02/08/2020

**Bitácora de un Enclaustrado:
manual de reflexiones diarias, varias, para un futuro inmediato**

Marco Yago Muñoz Rossi ¹



INTRODUCCIÓN

El siguiente, es un compendio de producciones de un Jornalero de la Cuarentena: día a día, uno escribe, y cada pequeña redacción conjura contra los espasmos del encierro.

Como tales, deben ser tomadas, las obras.

Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen.

Wittgenstein, Ludwig Josef Johann.

Tractatus Lógico-Philosophicus, 7, 1922.



SOBRE LOS NUEVOS VIEJOS PARÁMETROS

En materia de Filosofía Antropológica, las cuestiones límites (según Karl Jaspers) son el motor de cuestionamiento por excelencia.

Inmediatamente, cualquiera podría entender que la situación extrema de mayor interés por desentrañar, entonces, debería ser la muerte (será, por el supuesto de imposibilidad de escape frente a dicho devenir).

Sin embargo, creo que la vida es la cuestión más límite posible:
la muerte, si puede elegirse.

De hecho, quien no vive con intensidad elige la muerte día a día, no la vida.

Quien decide marcar las vidas de otros, elige vivir por siempre en los demás, más allá del abandono físico propio del hecho póstumo.

Hoy es justamente una fecha para recordar a aquellos que viven cada día que son recordados: la muerte fue la imposición en un juego perverso, que se repite día a día, bajo nuevos viejos parámetros.

Triste será la decisión personal de dejar este mundo.

Pero detestable ha de ser la elección de muerte para el prójimo.



SOBRE LA MORAL Y LA ESPERANZA

La genialidad se presenta aún en los días de calor más aplastantes: "la moral nunca estuvo tan alta, desde que perdimos la esperanza...".

No se hacía referencia a una cuestión política, en el enunciado.

Se trata más bien de la lectura de un contexto que pretende callar aquellos sentimientos, aquellas formas de movilización del espíritu, del fuego interno, que ponderan la moral *berreta* de las personas *berretas*.

La esperanza sería asimilable a la búsqueda de un devenir mejor.

Conjugándose correctamente con el esfuerzo, entonces podría potenciarse.

No está mal tener esperanza.

En cambio, la *moral*... La moral es *rara*.

Es tan *rara* que no termina de convencer a nadie, pero es como el servicio público: *todos hacemos uso de la moral, nos guste o no*.

Quiero decir, si ves a alguien con la moral muy alta, posiblemente ya ha perdido la esperanza.



SOBRE LA PRAXIS

El hombre, antiguamente devorado por el abismo de las ideas (ese espacio perfecto donde no prospera el deterioro material), hoy se conmueve por un nuevo paradigma: ¿cuánto del plano de las acciones es puesto en funcionamiento para alimentar algo soberbio que no somos?

Si ese esfuerzo fuera más pragmático, cambiaríamos el mundo en el que vivimos.

Realmente.



SOBRE LOS MOMENTOS CRÍTICOS DE LA HISTORIA

La falacia de turno consiste en sostener que la coyuntura incide sobre el arte, y no a la inversa.

Pues, entonces, evalúa tu caudal artístico: no recuerdo que Van Gogh dejara de pintar por la existencia de tal o cual contexto...

Es más, hasta donde tengo entendido, son los momentos críticos de la historia, los que intensifican las expresiones.

¿Por ende...?



SOBRE LA POSIBLE RESPUESTA A LA POTENCIAL PREGUNTA

La respuesta, la cura. Vuelvo a citarla en alusión a su incontrastable potencial, su poder "kármico", como fetiche, como talismán, en pleno ascenso de la plaga, en pletórico despertar del Golem a domar...

Auguro la misma intensidad que tuvo en tiempos pasados, para apalear la pregunta que se declina, en su inminente ocaso.



CERO E INFINITO, SON LO MISMO

Los antiguos griegos creían en el tiempo circular.

Hoy, muchos viven atrapados en ese mismo concepto. Repiten, día a día, mes a mes, año a año, los mismos rituales: nacen y mueren encerrados en el reloj de arena.

No viven en un vortex: SON el *vortex*.

Giran centrífugamente sobre sí mismos: se expanden, se contraen y consumen sobre su propio eje, olvidando las constelaciones, olvidando los miles de planetas, olvidando los miles de universos, configurando su propio *Oblivion*: la muerte como el último de los olvidos, el más perfeccionado.

Aún a tiempo de romper las agujas del reloj, lo virtuoso de empezar de cero, son todas las posibilidades: infinitas.

1 Estudiante del Profesorado en Filosofía (Facultad de Humanidades - UNMDP). Residente del Barrio Chauvin, Mar del Plata. Contacto: marcoyago@hotmail.com

Recepción: 03/04/2020

Evaluación: 30/06/2020

Aceptación: 02/08/2020

Cumpleaños -COVID-19

María Mercedes Ramírez ¹

Hoy, nazco de nuevo, como cada año
pero esta vez, en tiempos de extrañezas
con largos silencios inducidos y soledades obligatorias.
En medio de un enjambre de miedos, desparramados por todos lados
de miles de besos, detenidos por delitos menores.
Yo, sigo acá, sentada en medio de un montón de caricias incautadas e interminables ausencias
extrañando el sonido del mar
esperando la juntada bulliciosa de los pájaros, en la copa de los plátanos
rodeada, de unos cuantos cariños incorpóreos
de voces amorosas, que cosechan recuerdos
de besos voladores y palabras que consuelan el alma
me sonrió apacible, como si alguien se reflejara en mis ojos
agradeciendo el intento de todas esas compañías.
Me voy a dormir, con un único remordimiento, padecer la ausencia de la luna.

¹ Educadora y coordinadora del taller literario del CPA de Mar del Plata. Residente en la zona céntrica de la ciudad.
Contacto: merceditasterere@gmail.com

Recepción: 08/06/2020
Evaluación: 30/06/2020
Aceptación: 02/08/2020

Dilación del tiempo N°12

Marcela Fernández ¹

La casa todavía no nos retenía pero empezábamos a pensar en que todo contacto humano era cada vez más lejano. Comencé a no recordar las expresiones de afecto, los gestos faciales más comunes, la calidez de una sonrisa. Se fue desdibujando la palabra pronunciada al no tener con quién hablar. Los libros sobraban y no había con quién compartir su lectura. Pasaron a ser objetos que juntaban polvo y ácaros. Los muebles guardaban ropa que no se usaba nunca, los trastos sin uso invadían la casa día a día.

Alguna vez tuvimos encuentros felices allá en el pasado en un tiempo que ahora era imposible medir convencionalmente pero eran difusos recuerdos. Habían pasado 1032 caídas de la luna según datos oficiales. Los ciudadanos contaban el tiempo individualmente en temor de que les robaran las horas vividas. Las risas cristalinas ya no estaban. Los brindis, las celebraciones... todo desapareció.

En el parque trasero de la casa de los Goldstein las matas de pasto crecían desproporcionadamente y nadie las cortaba. Se abandonaron a la súbita nueva realidad que avizoraba que ellos desaparecerían. Los insectos hacían sus hábitats cada vez más cerca del hogar amenazando con una inminente invasión.

Las conversaciones diarias fueron sustituidas por la virtualidad. Conversábamos ahora con hologramas luego de la disposición gubernamental. La palabra se volvió accesoria y las bibliotecas, amplios locales con anaqueles infinitos de tomos que ahora ya no se usaban, cerraron ya hace 60 caídas lunares. Las nuevas formas de comunicación prohibían la presencia de otro ser humano y el sólo intercambio trivial y accidental era causa de pánico y punible por el Estado. Se aplicaron medidas para erradicar la palabra como forma de comunicación. Los vocablos se tornaron peligrosos ya que promovían los encuentros y el desenfreno emocional. Se preparó un nuevo sistema comunicativo a través de imágenes que transmitían lo punible y lo permitido. Toda expresión humana de afecto fue suprimida y reprimida. A afectos de preservar la vida lo fundamental se volvió accesorio y lo accesorio se extinguió para siempre.

Yo era un empleado gubernamental que administraba las palabras y me reasignaron a un nuevo puesto: el Banco de Imágenes Holográficas. Mi padre había sido un gran lector, Samuel Goldstein, fundador de varias bibliotecas. Los primeros días en mi trabajo fueron muy difíciles. Las personas habituadas a leer y escuchar la palabra oral y escrita se negaban a aceptar la nueva forma de comunicación. Poco a poco con el correr de los días, los espíritus resignados tuvieron que aceptar las nuevas formas y se interiorizaron acerca del nuevo sistema. No comprendían los simbolismos de las imágenes y las personas no videntes reclamaban una forma oficial alternativa de comunicación. Los ciudadanos que ya usaban sistemas alternativos de comunicación similares a los hologramas resultaron aventajados y fueron aceptados por todos como expertos.

Los perfumes, los cosméticos, las prendas de vestir, los accesorios como joyas y relojes, los objetos de decoración eran material obsoleto dado que los encuentros humanos eran recuerdos del pasado. Algunas experiencias humanas como ir al cine, al teatro o viajar no pudieron ser sustituidas por nuevas experiencias equivalentes.

Un holograma es una imagen óptica tridimensional que sustituye la palabra humana porque tiene

capacidad de representación. El holograma es capaz de transmitir una idea, un concepto, una abstracción. Sin embargo, no tiene cadencia, entonación ni intensidad. Las emociones eran planas y como no podían ser representadas se iban extinguiendo. Algún ciudadano se sorprendía tristemente ante una emoción propia o ajena ya que podía ser castigado por sentir en tiempos donde sólo era dado respirar.

Los hologramas necesitaban ser diseñados cuidadosamente y difundidos entre la población a fin de lograr la suplantación de las palabras. Por otra parte, mi trabajo consistía en la eliminación de las palabras gradual y constante a fin de no consternar a la población. Otros tantos agentes gubernamentales fueron reasignados a esta tarea. Los niños eran educados por sus padres en la adquisición del Sistema Holográfico de Comunicación.

Sin embargo, los hechos se salieron de su cauce y la suplantación trajo grandes consecuencias. Una de ellas fue que sin palabras ni sentimientos que la inspiraran desapareció la música. La música era, el arte de organizar sensible y lógicamente una combinación coherente de sonidos y silencios respetando los principios fundamentales de la melodía, la armonía y el ritmo, mediante la intervención de complejos procesos psicoanímicos. Las emociones predominantes en la población eran la tristeza y la ansiedad. El aislamiento se tornó irreversible. Los seres humanos aislados, sin palabras y sin música irían perdiendo los rasgos propios de su especie.

Comencé a trazar un plan para resistir ante la suplantación de las palabras y la sucesiva extinción de la música porque la juzgué vital para sobrevivir. Yo y otros agentes –en las sombras, a hurtadillas– lideramos la resistencia. A través de nuestro nuevo sistema de comunicación les recordaríamos la importancia de los sentimientos para seguir viviendo porque el plan trazado contemplaba finalmente hacer desaparecer los hologramas y con ellos nuestro último gesto humano, la vía para poder comunicarnos. Hoy, soy un espía, transmito información clasificada. Los otros agentes han entendido la importancia de seguir actuando para evitar nuestra desaparición.

¹ Profesora en Letras. Marplatense. Contacto: marcelafernandez1980@gmail.com

Recepción: 03/04/2020

Evaluación: 30/06/2020

Aceptación: 02/08/2020

La pandemia de los pobres

Luciana Gabriela Romero ¹

Y era que otra vez escuchaba que no salga y era que otra vez, no tenía que hacer y era que otra vez sabía que era malo, que era peligroso, que hacía frío, que era lejos, que había poco, y que no pagaban nada, pero también sabía que era como siempre... siempre era lejos, hacía frío, había poco y pagaban nada, pero no salir era peor.

Y salió enfrentando al mundo con un suspiro hondo y resignado, escudo conocido, despojado. Salió, con la esperanza de que no lo vieran, sonriendo en una mueca, resoplando a la ironía, nunca lo veían...

No había grandes cambios, salvo estas extrañas sensaciones... esa rara sensación de no querer que lo vieran cuando siempre esperaba que lo hicieran; la preocupación por quedarse en casa cuando nunca quería estar; las ganas de querer ir a la escuela o a la sala, cuando si podía lo evitaba; esperar una changa; querer poder pasear.

Extrañaba la plaza, la esquina, el aire, la yuta y la birra. Las cosas de todos los días.

Con las manos desnudas, ni alcohol, ni guantes, pañuelo a media cara, tirando del carro, doblando el cartón y la esquina miraba como siempre, al mundo desde afuera: ceños fruncidos, apurados, escondidos, temerosos, indiferentes, esquivos... lo mismo de siempre usando barbijo.

¹ Maestra de Educación Primaria. Residente en el Barrio Estación Norte, Mar del Plata. Contacto: lgrlgrlgr22@abc.gob.ar

Recepción: 09/06/2021

Evaluación: 08/07/2021

Aceptación: 06/08/2021

La escuela sin gente

Luciana Gabriela Romero ¹

Una vez, hace poco tiempo, las escuelas se vaciaron de chicos... y de maestras, de profesores, de porteras, de cocineros, de familias... de gente.

El patio quedó vacío, los timbres y las campanas dejaron de sonar. La bandera quedó sola, quieta, sin subir, ni bajar.

Los habitantes silenciosos de los edificios escolares, que comentan a la noche como les fue durante el día con las tareas cotidianas, ya no tenían qué decir porque no pasaba nada. Así fue como los pizarrones, comenzaron a mirarse de reojo uno al otro en cada salón, cansados de ver frente suyo a las sillas vacías.

Los pájaros comenzaron a ocupar aleros y colarse por los tragaluces que encontraron abiertos, dentro de las galerías y en el salón de actos. De vez en cuando hacían sonar la alarma cruzando delante de los sensores para jugar un rato, pero cansados de ver que nadie venía dejaron de hacerlo porque entonces ya no era divertido.

El comedor al principio estuvo contento. Estaba un poco cansado de tanto trajín, y se dijo a sí mismo que le venía muy bien a él y a su equipo descansar un rato. No hizo nada. No bajó una silla ni movió un plato. Las ollas anchas, discutían con las asaderas sobre quiénes eran las más necesarias y así, varios días, hasta las cortinas empezaron a correrse solas, despacito para ver si afuera se veía algo... y nada.

El sauce al fondo del patio comenzó a suspirar moviendo sus ramas, pero claro que daba la excusa de que era el viento y no él, a las hojas que ya se le caían próximas al otoño. Nunca se sintió tan solo. Esto era distinto al verano y a las vacaciones de invierno. Del otro lado del paredón tampoco se escuchaba ruido ni murmullo, ni siquiera a lo lejos.

Una mañana el mástil, alto como era, y antiguo como estaba, tomó la iniciativa haciéndose el mayor, y encomendó a un chimango que le trajera información. Este aceptó adelantándole que afuera estaba todo muy tranquilo, y que cada vez le costaba más encontrar que engullir.

Al otro día, se posó sobre la punta del mástil curioso y le contó de lo vacías que estaban las calles, que las personas usaban sobre sus caras algo parecido a picos nuevos y estaban largo rato paradas una detrás de otra delante de los negocios, que las calles estaban más limpias, y los autos se veían poco. No había chicos en las veredas, ni en las plazas con los abuelos, que no entendía bien que pasaba.

La escuela siguió vacía. Cada tanto, se veía otra vez gente, pero no entraban del todo, se reunían adelante y después se iban. De los chicos... ni noticias.

Una tarde, en reunión alrededor del sauce, fue chimango quien tomó la iniciativa, ofreció una tregua a las palomas e invitaron a los gorriones y otras alimañas urbanas que imaginamos o conocemos. Entre todos decidieron comenzar a investigar afuera. La verdad es que esta situación los tenía extrañados, por no decir otra cosa. La escuela no era escuela, era sólo un montón de ladrillos con ventanas y muebles abandonados.

Así fue como por las ventanas, desde las puertas abiertas, por encima de los muros, por debajo de las cercas y de todas las hendijas que hubiera, los bichos empezaron a mirar prestando mucha atención.

Los chicos estaban en las casas, la mayoría con las familias. Muchos de ellos sentados frente a pantallas: de televisión, de computadoras, de tabletas, de celulares. Otros frente a libros, cuadernos, hojas. Algunos, jugaban con juguetes, estaban en el patio o dormían la siesta. No faltaban los que suspiraban mientras decían “estoy aburrido” una y otra vez. Notaron que muchos grandes estaban con ellos, que casi todas las casas tenían gente adentro y a muchos les llamó la atención ver a personas en sus hogares en horarios en los que nunca estaban. Muchos reconocieron ahí a las maestras: Ahí estaban también, frente a computadoras, tabletas, celulares, libros, cuadernos, hojas...

La situación siguió igual por un buen tiempo, nunca supieron cuánto. Los animalitos chusmeaban un poco por ahí para luego llevar las novedades a las reuniones junto al sauce que se volvieron habituales, se decían unos a otros que así se sentían acompañados. La cosa es que los cambios los veían en las caras de la gente, afuera seguía igual, pero adentro se veía distinto. Algo así como: preocupados, más preocupados, tristes, menos tristes, más animados, un poco contentos, mucho más contentos, empezaron a salir... salieron un poco más y todo empezó a cambiar de nuevo.

Una mañana sin que nadie lo esperara, irrumpieron en el patio los chicos, ruidosos, alegres, espantosos, se saludaban y hablaban en voz alta con los compañeros, con las maestras, con los amigos, con las porterías. Las mamás se quedaron charlando en la puerta. Ese día todos recitaron muy fuerte la oración a la bandera, a la entrada y a la salida. La directora y la vice les dieron la bienvenida. Las señoritas los dejaron correr en los recreos y las meriendas fueron riquísimas.

Los pizarrones se llenaron de tareas y todos las copiaron con una sonrisa de oreja a oreja. Se abrió la biblioteca y comenzó a repartir libros como si se estuviera despertando de un hechizo mágico. Por supuesto que ningún bicho quedó a la vista y el sauce no se movió.

Al final del día ya se había vuelto a la rutina... deberes para casa, pilas para corregir, botones para coser, guardapolvo para lavar, conflictos para resolver y una mueca imperceptible de alegría en los labios de cada uno sabiendo que al otro día podían volver.

Por supuesto que esa noche, antes de dormir, la escuela sonrió también.

¹ Maestra de Educación Primaria. Residente en el Barrio Estación Norte, Mar del Plata.
Contacto: lgrlgrlgr22@abc.gob.ar

Recepción: 09/06/2021

Evaluación: 08/07/2021

Aceptación: 06/08/2021