

Narrar el Presente en Educación: del “apagar incendios” como “intuición” a la “emergentología” como protagonista de la formación” (Aportes para un debate contrapandémico y poscolonial)
Narrate the Present in Education: from “putting out fires” as intuition to “emergentology” as the protagonist of the formation”. (Contributions for a “counter- pandemic” and postcolonial debate)

José Tranier¹

Resumen

La irrupción de la Pandemia puede contribuir a revelar tres dimensiones o características posibles como modos de pensar y pensarnos en relación a las prácticas y a la formación pedagógica: es *instituyente*; *evaluativa* y *narrativa*. En el presente trabajo intentaremos argumentar lo anterior, a la vez que habremos de compartir lineamientos y un análisis de las reconfiguraciones históricas acerca del lugar histórico del docente con el fin de realizar aportes que favorezcan la construcción de una agenda política pedagógica “contra pandémica” y postcolonial.

Palabras Clave: Formación Pedagógica; Intuición/Formación; Contextos de Emergencia; Aportes Postcoloniales.

Summary

The irruption of the Pandemic might reveal us three possible dimensions as ways of thinking (and for rethinking ourselves) regarding Teaching Practices and Pedagogical Training as well: it is “instituting”; “evaluator” and finally, “narrative”. So, in this paper we are deeply interested to try to argue it that, at the same time we want to share some lineaments about the historical reconfigurations of the historical teacher’s place. We will do it that, in order to favor the construction for a public, political and also pedagogical counter-pandemic and postcolonial Agenda.

Key Words: Pedagogical Training; Intuition/Formation; Emergency contexts; Postcolonial contributions.

Fecha de Recepción: 14/07/2020
Primera Evaluación: 21/08/2020
Segunda Evaluación: 30/08/2020
Fecha de Aceptación: 02/09/2020

Introducción

A partir de las posibilidades abiertas acerca de las formas de habitar la docencia en contexto de pandemia, el presente trabajo intentará reconstruir parte del “sentir” y accionar docentes bajo esta especial coyuntura. Así es entonces como, en una primera instancia, habremos de trabajar con materiales y registros extraídos de varias fuentes narrativo-documentales las cuales, metodológicamente, incurrir en una suerte de “indolencia” metodológica: son construcciones “vivas” que operan como “archivos andantes”. Esto es, donde se van constituyendo y cobrando forma, al “ruedo”, bajo la “marcha”; desafiando, así, todo principio genealógico inaugurado en la *modernidad* sobre el “sometimiento” bajo los rigurosos procesos históricos acerca de cómo se legitiman y autorizan las fuentes de procedencias “válidas” del conocimiento para el estudio de una Historia “presente”.

De esta manera, y bajo esta inédita coyuntura, uno de los aspectos que más se han visto modificados e interpelados tienen que ver con las formas *que afectan la noción y categoría en los usos del tiempo*. En un primer escrito (2020), hicimos referencia a la re-distribución de roles y a la suspensión del tiempo como nueva categoría que se interponía entre la historia (privada) del sujeto y la demanda (pública) acerca de los roles y de las transformaciones en el nuevo mundo del trabajo docente en donde se “invadían” –al igual que se desdibujaban- las fronteras entre ambos espacios.

En ese contexto, la dificultad impuesta por la misma pandemia (a la cual Holloway, 2020) calificó como “*pandemia capitalista*” y que nosotros agregaríamos también por ende “*patriarcal*”, paradójicamente posibilitó la generación de una “grieta” en donde amplificar audibilidad (y consenso) social acerca de lo necesario de agenciar nuevas formas de organización comunitaria, política; al igual que de re-distribuciones y representaciones y reconocimientos de formas otras de documentar, identificar, observar y analizar las fuentes con las cuales se articulan o construyen las tramas del conocimiento. Así es entonces como el análisis de “ciertas impresiones”; observaciones sistematizadas y no sistematizadas; junto con el “asalto” de la coyuntura como “emergencia”, modificaron parte del paisaje del umbral de certezas metodológicas con las cuales, insistimos en esto, la idea de la modernidad habilitó sus formas (hegemónicas) en la configuración relativa al universo de las prácticas; fundamentalmente, en lo concerniente a los presupuestos históricos constitutivos a la formación docente.

Sin embargo, ante esta nueva –e imperiosa- necesidad de allanar caminos posibles de intelección frente a aquello hasta el momento (des) conocido; este (des) conocer (des) colonial implicaría a su vez (des) andar los viejos caminos ya transitados. Creemos que en este punto podría considerarse el especial valor asignado al carácter *instituyente* que conllevaría

la pandemia: la de animarnos a revisar y a poner en tensión todo un conjunto de mecanismos y prácticas históricas tributarias a las lógicas modernas de la epistemología ligada al status consagrado del conocimiento puesto en disputa a través de un ínfimo virus con cero posibilidades de existencia propia. Sin embargo, esta imposibilidad intrínseca a su propia soberanía de existencia, paradójicamente, pueda officiar de “huésped” necesario o de (nuevo) agente de interpelación y cuestionamiento de las propias prácticas y en la formación pedagógica. De allí que a continuación habremos de señalar brevemente algunas dimensiones posibles para identificar nuevas posibilidades de indagación escolar-educativa, a la cual podríamos aludir como de “investigación narrativo-comunitaria”; o nuevas formas de indagación “bio”-metodológicas, “bio”-etnográficas; “territoriales”; “mestiza”; “criolla”; “Andina”; y en clave fundamentalmente contemporánea. Esto es, en oposición a las formas de rechazo y exclusión históricas de todos aquellos registros que la “*epistemología blanca*” (o de la *blanquedad*) jamás pudo admitir para sus cánones de producción, representación ni reconocimientos.

**“Entre a mis pagos sin golpear”:
Arar el saber/estar local como
metáfora de alojamiento y liberación
de metodologías cimarronas**

En este apartado nos interesará hacer una suerte de “relevamiento” situado de aquello que pudimos observar en relación a lo que el COVID 19 visibiliza y pone

en acción iluminando los siguientes territorios desplazados del sistema:

(1) En primer lugar, como expresamos en la introducción, la pandemia reviste de un carácter *instituyente* el cual permite reubicar la idea escolar de institución dentro del hogar, pero como una abstracción: allí, en ese momento “asincrónico”, sucede *entonces* la Escuela. Y muchas poblaciones en contexto de fuerte vulnerabilidad necesitan re-incorporar ese viaje “mental” para salir de sus hogares, dentro del espacio privado, hacia ese lugar seguro como ejercicio de salud mental y también político. Es decir, se reubican las condiciones geográficas, pero con nuevas coordenadas temporales y espaciales de “campaña”; de “emergencia”.

(2) En segundo lugar, la pandemia presenta a su vez un carácter *evaluativo*: “obliga” a evaluar tanto las condiciones de subjetividad que nos potencian o nos debilitan en la esfera “personal”; como también las condiciones sociales y colectivas para habilitar (o des-habilitar) la pregunta por aquellos colectivos que quedaron –y que quedan siempre por fuera- (o al menos la mayoría de las veces) de la lógica de la modernidad colonial. En este sentido, podríamos preguntar por ejemplo “*cuál es la situación*” de aquellas personas que son primera generación en la vida universitaria, que no son *blancos* ni “*Argentinx*”; y que no tienen recursos suficientes para transitar la situación de emergencia. Aquí entonces veríamos, que la “*santa*

trinidad sociológica” pedagógica de “clase, raza y género” seguiría estando más vigente y expuesta que nunca en las instituciones bajo el COVID. Y llevando, por ejemplo, a naturalizar que lxs estudiantes Afroamericanxs y los sectores de mayor vulnerabilidad social, “*sean los que tengan que estar manejando*” sin derechos ni protecciones jurídicas, a través de los delivery de aplicaciones de servicio para sustentar sus existencias y asegurar el “buen arribo” de mercaderías en nuestros hogares seguros: ¿cómo la Educación puede contribuir a visibilizar estas desigualdades?; Pero a la vez, pedagógicamente, cómo inciden estos modos de existencia intercultural en las nuestras y qué podemos aprender de las mismas? ¿Cómo funcionan sus garantías y derechos? Es una pregunta que la Universidad debe poder habilitar y éticamente, también dar lugar: la de cómo incluir epistémica y culturalmente la diversidad de los grupos eternizados en la postergación de la modernidad para la re-construcción y garantías de nuevas solidaridades y conocimientos.

(3) Así entonces desde el punto anterior arribamos a otra caracterización de la Pandemia: aparte de *instituyente*; y de *evaluativa*; se le agrega la de “*narrativa*”: posibilitando alojar otras formas de pensarse y pensarnos a partir de lo que la misma puede “desprender” en función de nuestros contextos. En este sentido, podríamos decir que nuestras Escuelas y Universidades, no podrán descansar, hasta que no tengamos Investigadorxs; Docentes; Mastrxs; procedentes y representativxs de todos los campos

referentes del saber; y en todas las funciones participando activamente en la búsqueda –y consolidación– de una sociedad pedagógicamente diversa. Quizás tal vez el COVID19, solo devuelva una insignificante parte, de nuestros cuerpos sociales infectados. Vayamos entonces, por la recuperación y por la cura; la cual, sin lugar a dudas, tendrá que ver con nuestra propia capacidad para tomar ventajas de este especial momento y dilucidar formas de llevar a cabo una pedagogía colaborativa acerca de un nuevo narrar colectivo y del mutuo saber. Un saber que, por otra parte, si estuviera realmente interesado en democratizarse, necesitará desvincularse de aquellos lugares que lo garantizan desde un único registro de producción/enunciación hegemónicos restringidos, siempre, a un “puñado” de personas. Por eso insistimos con la idea de “provincializar” la educación y las instituciones del conocimiento. Esta categoría desarrollada por el Historiador Bengali Chakrabarty (2008), tiene como objetivo descentralizar y poner en “jaque” los artilugios de la Historia depositada en los márgenes.

Por eso pensamos que, para desnaturalizar la supremacía narrativa en desmedro de otras, necesitamos ser resocializadxs en instancias nuevas de intervención metodológicas que son las que a continuación, nos interesará señalar como parte de un proyecto de revisión crítica de los modos hegemónicos de crear conocimientos en la modernidad:

“Metodologías (des)coloniales” como eufemismo de principios metodológicos no regulados normativamente únicamente por los principios de la modernidad. En eso consiste nuestro rechazo a la supremacía epistemológica “blanca” (o de la “Blanquedad”) cuando se presenta como totalidad cognitiva exclusiva para la descripción –y legislación- de las formas del conocer. Contrario a aquello, en el presente trabajo intentamos asumir una posición cimarrón donde poder arar otras formas y huellas de búsqueda para la constitución no solo de los saberes sino de validación de los regímenes con los cuales los mismos, son producidos en sus contextos de formación.

Enumeraremos entonces algunas de estas dimensiones que podrían servir de guía para el proyecto antes citado en cuestión. Al aludir a diferentes dimensiones, estamos haciendo referencia a:

1. *Dimensiones Cognitivas; Afectivas/Anímico-espirituales* de los principios que entran interpelan/revelan ante el sujeto como formas otras de verdad. Sumada a estas dos, incluimos a su vez la dimensión territorial/local que hace foco en la investigación descolonial.

2. *Estas dimensiones se inscriben o pliegan, entonces, en diversas lógicas:*

a) Comunitarias/Colectivas/ Personales; b) Narrativas/Biográficas/ autorreferenciales;

c) Local/Regional/Globalmente “Hermanadas”/ situadas.

3. *Que apunten al desarrollo,*

comprensión e interpelación: Pedagógica; Política; Jurídica; Cultural/ Cognitiva; Social; Comunitaria; Territorial; Afectiva; Subjetiva y Contextual; para así animarse, entre sus objetivos, a “incluir” los siguientes verbos omitidos generalmente de los manuales del saber metodológico: *cartografiar; mapear; situar; comprender; transformar; afectar; interpelar; vivenciar; construir; deconstruir; negar; reparar; restituir; dignificar; hermanar; empatizar; descolonizar; interpelar; afirmar; imaginar; proyectar; desconocer; horizontalizar saberes, historias; e indagar* sobre nuevas posibilidades semánticas, lingüísticas y narrativas para el planteo y abordaje de problemas dinámicos e inéditos.

4. Transversalmente a estas “sugerencias” metodológicas recogidas de los márgenes; estaríamos en condiciones de dialogar en torno a la “cosmovisión” y finalidades “reparadoras” de la investigación: Anímico/histórico-afectiva? Político-“Ancestral”-Cognitiva? Pedagógico-jurídico-narrativa? Ecológico-territorial-comunitaria? Algo de cada una de ellas sumadas a otras que seguramente podrían incluirse tomando a la pregunta por la Alteridad como pasaje ineludible para las Ciencias Sociales?

5. En este (nuevo) sentido quizás al “clásico” *“Estado del Arte”*, podamos también agregarle el *Arte del “Mero Estar”* como nueva condición situada para los aprendizajes orientados a la investigación. Con esta categoría, estamos aludiendo a Kusch (2007)

e intentado recuperar no solamente el costado técnico referido al “cómo” se hacen las cosas, tan ligado a las imposiciones de lógicas occidentales de la modernidad colonial por otra parte; sino, en oposición a aquello, para asumir la “intemperie” *profunda* frente a un “algo” que se constituye. ¿Qué es lo que se constituye se pregunta este autor? Pues, el *pensamiento popular* ante todo constituye: “...una situación óptica cristalizada en una afirmación ética. (...) lo semántico que predomina sobre la técnica, el cómo hacer”. (Kusch, 2007, Tomo III, p. 10). Es por eso que la indiferencia al “hedor” de la “América Profunda”, tendrá su correlato lógico en la indiferencia al “hedor epistemológico” restrictiva a formas otras de aprender, conocer y enseñar cuando cuestionan (o intenten siquiera poner en “diálogo”), los estatutos de jurisdicción/veridicción de la modernidad.

6. Y ahora sí, en este esquema de presentación solo introductorio, poder pensar juntxs quizás los instrumentos metodológicos que podrían colaborar para tal fin. Esto es, la (“nueva”) constitución de fuentes que nos ligan con las demandas y nuevas reconfiguraciones: territoriales; narrativas; contextuales; con los saberes situados; empírico-teóricos; la identificación de nuevos márgenes de producción y (de)enunciación (escenas contemporáneas emergentes de producción de la discursividad) donde poder diferenciar: a) *Semánticas de la Narración*; b) *Semánticas de la intervención*; c) *Semánticas polifónicas del saber*; d) *Semánticas polifónicas de la validación*. Siendo esta última especialmente

importante, para establecer formas de cooperación a través de: *Rondas de Diálogo entre pares*; *Rondas de Diálogo en la comunidad*; *Rondas de diálogos entre los distintos saberes y el territorio y la academia*.

7. En cuanto a los Registros de “contrastación” y “contemplación”, podríamos decir que todo objeto de investigación necesita del “deseo” –energía– como categoría, pulsión y motor del trabajo a investigar. Sin embargo, esa misma categoría ligada a los sentimientos, quizás sea la “última” admitida como “necesaria” para una labor académico-profesional. En este sentido, proponemos extender –y violentar– las fronteras de aquello que se admite como finalidad referida al deseo; y animarnos a dar lugar a la afectación de: sentires; deseos; corazonadas; pálpitos; sueños; recurrencias; miedos; violencias; limitaciones; manifestaciones acerca de nuestras propias limitaciones; frustraciones y obturaciones; ya sea que éstas provengan tanto del territorio como del acontecer en la comunidad institucional.

Estas formas de indagación en torno a los modos de *lucha de clases* de los conocimientos que se obturan u habilitan, buscan poner en funcionamiento o hacer a “andar” juntxs el “motor” descolonial de la Historia. Lo anterior, para que nos permita precisamente repensar, reconstruir y reescribir otras: las oficiales; las grandilocuentes; las mínimas; las expropiadas; las sentenciadas como

“apócrifas”; las del “barrio”, las vecinales; las de la Escuela de “la vuelta”; las de barcos; conquistadores y piratas; las del vecino que escucha y denuncia; las del vecino que escucha y las calla; las olvidadas; negadas; las no tenidas en cuenta; las que fueron silenciadas o víctimas del exilio y la muerte; las subestimadas, despreciadas y todas aquellas jamás registradas por no estar “dotadas” (según las matrices de la colonialidad-modernidad), de un status mínimo de “inteligibilidad” donde la *narratividad* pudiera *fluir*.

En este sentido, “*narratividad y natividad*” se pliegan a lo “educativo” como metáfora y acto político de (re) creación, nacimiento, insurgencia, para que lo “nuevo” y lo disidente, pueda ser alojado; (Arendt, 2012). Entonces, a partir de aquello, nos preguntamos: ¿Por qué y Para qué/quienes enseñamos?; ¿De quién/es o de dónde provienen aquellos conocimientos y *narrativas* que consideramos “legítimas” y para quién/es son representativos?; ¿A quién/es incluye o cuáles colectivos sociales y/o conocimientos dejan afuera?; Es decir, a quién/es visibiliza, favorecen o potencian nuestras acciones, nuestras prácticas profesionales o quienes quedan o quedarán por fuera de las mismas?

Verter tiempo sobre estos interrogantes demandaría analizar brevemente los procesos históricos que permitieron la construcción de los grandes ideales en torno a la configuración de la infancia, la escuela y la pedagogía asumidas como formas de transmisión, interpelación y devenir histórico. Y a su vez revisar críticamente la constitución genealógica

de lo “pedagógico” en clave *descolonial* pero no por esto *des-escolarizante*: valoramos la institución escolar de la modernidad desafiando a mejorarla y articularla con aquello que esos mismos procesos modernizantes, dejaron de lado.

Por eso pensamos que no se trata meramente de “descartar” sino de complementar allí donde la posibilidad de mirar otros horizontes estuvo obturada, negada. Y de allí entonces nuestro interés de hablar de una “Etnografía de lo “Popular”; de lo Periférico como metáfora; de los “Bordes”; para dialogar oblicuamente con todos los sectores y actores político-históricos de una narrativa negada, orientada a aportar a una suerte de “Nuevos Apuntes para la Producción del Conocimiento Científico-Popular” con especial énfasis en la generación de sentidos otros para la investigación e integración social. Y por qué no, entonces, en este contexto, quizás también animarnos a re-escribir una segunda parte, con todos esos pedazos de mosaicos rotos, de un segundo libro llamado *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia (Des-y Pos) Colonial para la producción de saberes pedagógicos?....*

La Pedagogía como mutualidad: hacia nuevas formas de conocimientos, representación; y autoridad

Como fuimos compartiendo hasta este momento del presente trabajo, el COVID19 deja a la “intemperie” tanto ética como metodológicamente los

principios fundantes de la metodología eurocéntrica con la cual hemos sido enseñados y narrados. Plantea, al menos para nosotros, una inversión de aquellos presupuestos favoreciendo la potencia y articulación de movimientos sociales, políticos, educativos y pedagógicos. Esto es, asumiendo la parte “incierto” de la coyuntura; “librándola” o dejándola que “hable por sí misma”, en ese “esperar atento”, se pueda quizás dejar inéditamente el control histórico (narrativo) al acontecimiento para que éste sea el garante de los procesos investigativos. Al hacer esto, precisamente, se subvierten las categorías históricas de investigación tradicionales en donde el “investigador”, arriba con un esquema de predicción (y racionalidad) histórica para manejar variables de “arriba hacia abajo”. En este contexto, en oposición a lo anterior, se atraviesan horizontalidades, lateralidades y, fundamentalmente, al menos en la dimensión pedagógica-educativa, es desde “ese habitar los márgenes” donde creemos que se pueden construir y garantizar una transversalidad comunitaria y compartida como metáfora de “inmunidad” colectiva construida para asegurar “omnipresencia” cultural y diversidad epistemológica.

De lo anterior es que podríamos sostener que, al enfrentar un territorio de incertidumbre, podría generarse en cada uno de nosotros, un tipo de inquietud o “contemplación” investigativa muy diferente para “intentar” suturar y observar el mundo. La primera de ellas tendría que ver con intentar “defendernos” ante lo nuevo con lo conocido. (Cosa que no estamos cancelando por supuesto del

todo). Y la segunda de estas actitudes, quizás reconocer que nuestras matrices de intelección necesiten ser relegadas, suspendidas y hasta frecuentemente, que impidan el nuevo avance en esta forma inédita del (re) conocer.

Este tipo de límites no solo harían referencia al conjunto de conocimientos implicados como meramente “instrumentos” teóricos sino que, fundamentalmente, hablan de un límite como horizonte conocido que quizás sea el que (necesariamente) tengamos que cambiar o al menos, animarnos a discutir. Estamos haciendo referencia a la pregunta “original” por los procesos de reflexión o formación pedagógica pero desde un aspecto y dimensión menos contemplada y mucho más primitivo: no desde la “linealidad” genealógica histórica propuesta por la modernidad, sino donde, el actual escenario, brinde la oportunidad precisa para habilitar, desplazar y reconvertir la pregunta (histórica) conocida por la que aún no fue formulada (al menos) del todo. Esto es, re-ubicar la pregunta *¿“cómo reflexionar/mos sobre los procesos de formación”, por “cuáles son las matrices” y condiciones históricas de constitución previas a esa pregunta, cuya habilitación fue generada a costas de (des) alojar la existencia de otras narraciones que impedían imponer esta formulación en la modernidad?* Es decir, recuperar el “eslabón” más que “perdido”, “negado” como *punto “cero”*(2) de la narración descolonial y con aquello que denominamos *como dispositivos exógenos de formación*.

En este sentido, el contexto del COVID19 paradójicamente, permite alojar un “contravirus” como marco narrativo, ideológico y político diferente para pensar el mundo. Permite a las teorías y articulaciones del sistema-mundo disonantes, “resonar” en un marco de audibilidad diferente. Esa relación, ese pasaje entre una realidad y otra, es el puente más difícil para dejar lo viejo y transitar lo nuevo. Atravesar una pandemia con múltiples aristas (sanitarias, históricas, sociales, políticas, tecnológicas, económicas, pedagógicas, ambientales, laborales) se torna algo “ingobernable” para los dispositivos clásicos de los sistemas políticos de la modernidad y, por el contrario, permite poner el ojo en esa mirada perdida de la Historia: empatizar, no solo con lo “pasado”, sino, también, animarse a “historizar” (esto es, poner y narrar en historias) al presente. Así podemos pasar de una pedagogía “sitiada” por la modernidad, hacia una localmente situada y *políticamente activa*. En este sentido, deberíamos diferenciarla por su similitud terminológica, de su genealogía histórica en referencia a la “Pedagogía Activa”. Por “Pedagogía del Activismo”, más que aludir a la “eliminación” de la “pasividad” de lxs estudiantes al momento de aprender –la cual, por supuesto de ninguna manera desdeñamos- aquí se alude fundamentalmente a la necesidad de “eliminar” la búsqueda de disminución y pasividad política con la cual la idea de modernidad moldeó las estructuras del enseñar y del aprender. Quizás hablar de una *Pedagogía “Random”* como estrategia pedagógica, pueda colaborar a describir el sentido de *animarse a romper*

la configuración certera cuando solo contemple itinerarios históricos seguros (negados) únicamente propuestos como los “válidos” constituidos en y por la modernidad.

Pero por “Random”, no debe ser aquí confundida su pedagogía en su condición “de azarosa” o meramente “aleatoria”; sino, en todo caso, que gracias a esta condición dada por su “aleatoriedad” pueda garantizar siempre estar orientada a la intencionalidad política con el fin de trabajar en forma constante para “identificar” las “grietas” del sistema y poder actuar desde múltiples formas y dimensiones, en las mismas. Es decir, *aleatoriedad intencional*(3) como “inmunidad” para proteger y garantizar que estos procesos de “agrietamiento”; concentren la fuerza necesaria para generar insistencia en aquello que se repite y retorna como una eterna necesidad generalmente no tenida en cuenta: la de una mejora redistribución ética tanto de los conocimientos, como de la justicia; pero también de las tierras y de las formas del aprender y del conocer. De allí que, más allá de la diversidad de geografías, origen y procedencia de activismos; el esfuerzo antipatriarcal/anticolonialistas/capitalistas es la mayor característica de los diversos movimientos que nuclea las acciones por un pensar –y organizar- distintos.

Estamos haciendo referencia a los pueblos originarios; como a movimientos sindicales; agrarios; feministas; descoloniales;

poscoloniales; obreros; ecologistas; ecuménico-religiosos; vecinales; territoriales; algunos más “fugaces”; otros menos “itinerantes”, pero todos expresan, desde una diversidad “no aleatoria”, esa necesidad de cambiar el mundo tal como lo conocemos. Pero, por otro lado, dada la multiplicidad de caminos divergentes (los cuales celebramos) allí aparecería lo “Random” como mejor estrategia de permanencia, lucha y resistencia: cuando uno de estos movimientos busque ser silenciado/castigado/cancelado; será aquel otro que pueda retomar (desde sus bases) “la posta”; constituyéndose así en “tácitas” redes interconectadas de referencia política des/poscolonial. Para cuando el poder concentrado en la matriz vigente, nuevamente identifique e intente erradicar a este otro, será su paralelo al otro lado del “río/océano” el que busque reeditar –y reparar- su fuerza en su contexto y, de esta manera, garantizar que la lucha sea continua y continúe.

Del aula tradicional a la metáfora del aula de X-Men: ¿Cuál es tu mutación?(4)

La reconfiguración histórica de los procesos formativos que hacían de la “diversidad” un enigma no “resuelto” del todo en cuanto a la restructuración de saberes ligados con aquello que remitía a los estatutos de veridicción y normalidad en la modernidad, también vio enfrentado su posicionamiento histórico frente a la actual coyuntura. Al momento de escribir estas líneas, se publica en el diario local de la ciudad de Rosario, (República

Argentina), una nota referida al personal médico del sistema sanitario público, especializadxs en el área de epidemiología. En ese contexto, uno de los entrevistadxs comenzó la misma subrayando la potencialidad de la pandemia como metáfora de estímulo para poner en práctica todo un conjunto de desafíos de la propia formación que se ponen en acción en este especial momento. De esta manera, y “hablando” precisamente desde el umbral de las matrices que se ponen en juego, comienza la nota afirmando que: “...nos formamos toda la vida para este momento”(5) De allí el título “tentativo” para el siguiente trabajo. Es que fue partir de esa manifestación anterior la cual nos llevó a reflexionar en torno a ciertas matrices de formación docente si habilitan (o no) la intervención y reflexión para el trabajo en la inmediatez de la coyuntura. En este sentido, y debido a nuestro objeto de investigación (histórico de la historia presente) interesado en analizar la crisis del 2001 y su relación con el universo de las prácticas pedagógicas posibilitadas en ese especial contexto mientras éstas “acontecían”; podríamos brevemente decir (para no volver a reiterar cuestiones ya antes analizadas en anteriores trabajos ligados a esto) que en términos históricos: las narrativas, procesos, “mandatos”, y políticas públicas de configuración del espacio “normal” docente en la escuela clásica, habilitó siempre más la pregunta “por el hacer”

que por el “propio decir” (el “ejecutar” más que “buscar saber” o dar cuenta de las creencias e interpelaciones a las que el docente se vía atravesado a lo largo de su propia existencia).

De allí la incomodidad contemporánea que nosotros ubicamos, específicamente, en la coyuntura del 2001, como el nacimiento o marca de una nueva interpelación como parte de un proceso de reconfiguración política que corre y “desplaza”, la figura histórica del Maestrx; poniendo en el centro del debate los siguientes fundamentos como nueva instancia de una nueva interrogación: ya no “alcanza” o bastaría con aquello “enseñado” ni tampoco con la pregunta por la inteligibilidad del objeto del conocimiento. En este nuevo escenario, además de aquello, se generan condiciones inéditas donde las lógicas hegemónicas de distribución del mismo; junto con las políticas de representatividad (y representación) acerca de “quiénes pueden hablar” resurgen y recobran fuerzas desde la “subalternidad” (histórica) del rol de alumno para ese engranaje –y abordaje- clásico “normal”. En ese conjunto de nuevas reconfiguraciones institucionales e interpelaciones del orden de lo político, la demanda hacia el colectivo docente ya no incluirá meramente el “hacé esto” como “*coordinadas semióticas*” de imposición fundacional-dominantes del quehacer docente, sino, la inédita ahora inclusión-interpelación- del: “*y qué piensa usted sobre eso*”; como nuevo ejercicio político de (auto) “manifestación” tanto dentro como fuera del aula.

Es esta nueva “peculiaridad” como síntoma del exilio de un nuevo orden pedagógico, que viene a “enclavar” toda una

nueva trama de sentidos disruptivos en los vínculos docentes. Es decir, en donde la propia intervención dejará de ser meramente curricular o disciplinar en las “fronteras” de lo escolar, para dar paso a una nueva adscripción del campo del conocer, ligado plenamente a lo que acontece generando una inquietud que exige trascender los muros de la institución. Y esto último, tanto en el sentido “literal” como fundamentalmente también metafórico-político: es que esta “nueva” incomodidad bien puede generarse dentro de la comodidad histórica del viejo aula, pero haciendo estallar sus propios límites políticos de representación. Estamos en la presencia de un “nuevo” universo de la coyuntura plegada al aprender como acontecimiento: pedagógico (entendiendo a la pedagogía en su insistencia como metáfora cultural), filosófico (del tipo descrito por Badiou, 2012) y también político; en donde el “sol”, de alguna manera, a diferencia de antaño, el cual podía ser “evadido”, ahora no solo ya “*no puede ser tapado con las manos*”, sino donde a su vez exige una simbolización clara y toma de posicionamiento efectivo por parte de la escuela y de parte del docente. Quizás el término “*trans-acontecimiento*” pueda brindar un mejor marco narrativo en relación con aquello que se busca expresar y hacer dialogar en las formas de constitución epistemológicas desde un registro de producción de conocimientos en contextos de crisis y que tienda a

“cruzar de lado a lado” las propias variables y condiciones de posibilidad de esa misma producción.

En este punto se hace necesario recordar que estamos en un contexto de instituciones *explotadas e implosionadas*. Esto es, iniciado en los meses posteriores a diciembre del 2001, entre trueques, desempleos récords, renacimiento de los movimientos sociales, reconfiguraciones políticas; más todo un conjunto de sanción de nuevas Leyes las cuales, en ese proceso de ascendencia histórica, incluirán: desde la sanción del matrimonio igualitario, Ley de Identidad de Género; la Ley de Educación Sexual Integral (E.S.I.); Ley Micaela y Nuevo Código Civil entre otras transformaciones políticas. Sumado a aquello, veníamos de una década de neoliberalismos extremos regionales que, a su vez, habían obtenido y acumulado su poder escasos años recuperada la democracia. Estas simples coordenadas históricas podrían sintetizarse y llevarnos a sostener, parafraseando a Hobsbawn (1998), que el Siglo XX, también podría ser considerado como el “breve siglo pedagógico”; en el sentido de los profundos cambios y también transformaciones en la arena política-educativa. Pero, quizás, evidenciando una sutil diferencia con la categoría propuesta por este Historiador; dada en que este breve siglo corto, sin embargo, dejó al descubierto “lo extenso” de las heridas producidas por las longevas postergaciones históricas a las cuales los imperios nos sometieron mediante (diversas) conquistas; y llevándonos a comprender la necesidad y abordaje de una práctica docente la cual, a partir de allí, habilita pensarse, fundamentalmente,

desde una localización local y regional situada. Esto es, la coyuntura como posibilidad, y potencia que manifiesta todo un corpus de incomodidades ajenas a la matriz histórica del “hacer docente” del “largo” (y “clásico) Siglo XIX.

Sin embargo, esta “aceleración”, comienza a “instalarse” casi en postrimerías del nuevo milenio como resultado –y articulación- histórica de un conjunto de avatares acumuladas a lo largo de nuestra historia que condujeron, finalmente, a aquella explosión social, política y subjetiva: ¿Hasta cuándo puede un sujeto tolerar el desprecio como sistema político dominante para legislar con su propia postergación y exclusión; la propia existencia y, de este modo, asegurar la inclusión de otras?. Es ante estos hechos históricos en donde la Escuela deviene como una nueva geografía territorial, comunitaria, en donde extender y ampliar los horizontes clásicos del aula. Ya no se tratan (meramente) de las “visitas” pedagógicas al “aire libre”; o del “contacto” con la “naturaleza” para suscitar el aprendizaje. Se trata de reeditar –y dar lugar- en aquel peculiar espacio dado en una abstracción histórica instituyente como lo son los vínculos pedagógicos, una nueva forma de interpelación capaz de estar a la “altura” de esta nueva “reestructuración” o, en términos de Freire (2008) de “descodificación”:

“La descodificación es análisis y consecuente reconstitución de la

situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá. La inmediatez de la experiencia, mediada por la objetivación, se hace lúcida, interiormente, en reflexión a sí misma y crítica anunciadora de nuevos proyectos existenciales. Lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo; “la conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica” (Freire, 2008, p. 14).

Es así cómo, esa Escuela *Normal*, nacida pedagógica y políticamente como resultado de una demanda –y disputa– histórica centrada en las “expectativas” de la organización de los Estados-Nación, comienza a ser ahora un actor clave, pero a diferencia de antaño, como una suerte de “motor invertido”; o en mejores palabras, ahora, como parte de nuevos procesos de (de)construcción de los Estados-Nación.

De esta manera, al igual como suele pasar en las vidas históricas personales, cuando los viejos recursos nos dan respuesta a nuevos problemas hay que pensarse y animarse a pensar desde un lugar y horizonte distinto. Como sostiene Badiou (1993) “*el fracaso*” es una categoría política y el “*ceder*”, una categoría ética. “No ceder” ni ante aquello que se presenta como lo más adverso, o hasta del orden de lo “siniestro”, es la “otra cara” del ejercicio de la docencia en el transcurso del COVID19. Más aún, en lo que respecta a la formación y a las prácticas pedagógicas: *la Escuela*; y *la Maestra que no ceden*; bien podrían graficar esto que buscamos poner en (nuevo) acto. Si aquello lo trasladáramos

al terreno teórico, la anterior alusión nos permitiría pensar lo inédito de la situación educativa en la también (inédita) constitución de problemas.

De este modo, pensar esta crisis planetaria únicamente con las viejas y clásicas teorías de la modernidad para volver a configurar el mundo, reincide en la exclusión de la diversidad y pluralidad de sentidos otros para pensarnos en un nuevo marco de “epifanía comunitaria”.

Debido a esto es que sosteníamos al principio del apartado que, así como los “Médicxs emergentólogxs” han sido resocializadx en buena parte de su formación con variables de aprendizaje que les permitan comprender, situar y actuar en los montos de margen y en la coyuntura ante lo imprevisto como “protagonistas” de su formación, históricamente, en el campo de la formación docente, aquello no suele estar centrado en los planes de estudios o con la misma fuerza tampoco. Por eso consideramos que es urgente poder llevar adelante un tipo de trabajo docente capaz de animarse a subvertir los registros históricos acerca del monto (mínimo) de constitución asignado como “normal” ante “lo imprevisto” en la idea de “planificación” de una clase para, en estos nuevos contextos, dar lugar a la re-configuración de espacios y análisis de formación capaces de alojar “lo incierto” como expresión omnipresente en lo planificado.

Sin embargo, esto último no debe

ser confundido con los mensajes propuestos por ciertas teorías posmodernas que promueven la despoliticación de la *sociedad docente* exclamando la resignación y “el acostumbramiento” a la incertidumbre como metáfora de pasividad en nuestro accionar. “Invertir” la economía en la distribución de los conceptos entre lo planificado y el monto de “incertidumbre”, implica en este nuevo contexto comprender fundamentalmente que aquello que emana de lo “imprevisto”, se lo compensa –en cierta medida- con el horizonte de “certezas” que implica siempre la “llegada” del colectivo docente como anclaje seguro de amparo y subjetividad que registra la alteridad incluso en los peores escenarios posibles. Es la metáfora del reconocer e incluir narrativa e incansablemente al Otro en su propia diversidad, en su propio universo de problemáticas que lo constituyen en una práctica ética-cotidiana y como categoría política capaz de afectar la condición humana.

En este aspecto, quizás sea conveniente realizar una delgada distinción en cuanto a aquello que podrían vislumbrarse como problemáticas del orden de lo “inédito” y de lo “incierto”. Puesto que, mucho de lo que efectivamente está teniendo lugar en relación al COVID19 con la educación, podría evidenciar o bien solamente aristas inéditas (en el sentido de que inauguran o ameritan un nuevo campo de intelección de las prácticas hasta el momento vigentes); del orden de lo “incierto”, remitiendo con esto, a la incertidumbre o escasez de datos ante una nueva coyuntura que genera desconocimiento acerca del propio funcionamiento del campo del saber y de las

prácticas; o quizás ambas posiciones yuxtapuestas. A continuación, propondremos algunos ejemplos destinados a clarificar y dar sustento a nuestros puntos de vista.

Tomemos muy a vuelo de pájaro por ejemplo el recorte histórico de aquello que se comprendía en términos de “diversidad” relativo a la familia “ensamblada” (privada) a fines del Siglo XIX y principios del XX para pensar el mundo del aula (público) específicamente y sus relaciones de mutuo condicionamiento pedagógico en esa misma periodización pero un siglo después: ese concepto, el de *familia ensamblada* “arrastra” a lo largo de la modernidad, toda una reconversión, reconfiguración devenida luego en tradición-aceptación tributaria a una contextualización, a un dispositivo religioso, político/económico inmerso en las estructuras del patriarcado y de la religión como principales fronteras de demarcación política y epistémico- jurídico-pedagógica. Es decir, esa “familia”; “ensamblada” es el resultado social de un proceso/producto de nuevas estrategias matrimoniales en la modernidad las cuales se aceptaban dentro de los márgenes normativo-religiosos y de la finitud de la vida frente a la naturalización (política) del “morir” joven bajo esa coyuntura humana.

En esta urdimbre de inter conexiones dadas entre muertes y formas de organización social, las “nuevas” familias emergentes en

dichos procesos se piensan, simbólica –y necesariamente- a partir de una melancólica “resta”: “hablan” y se constituyen desde lo que perdieron(6). De esta manera, el significante “duelo” (viudez; escasez; muertes; guerras; catástrofes, enfermedades, calamidades, hambrunas, pestes, etc.) habilitan (pero por sobre todas las cosas) legitiman la “diversidad” en la unión de familias con diversas procedencias pero con el “núcleo” (normativo regulador “intacto”). Es una “diversidad” la cual, sin lugar a dudas, arriba a la Escuela. Pero que, sin embargo, al estar inmersa en los cánones de lo homogéneo no ponía en riesgo la *normalidad* de los estatutos político-sociales. Es decir, en donde lo “diverso” no subvertía ni desafiaba para sus cánones históricos, los imperativos de constitución de los imaginarios de “Nación” ni tampoco a su vez, de los regímenes políticos de producción de *lo normal*.

En esta nueva coyuntura política la cual obliga a realizar un trabajo de deconstrucción de aquellos procesos, las mismas matrices que antes sujetaban para “crear” cohesión (a costas de bien o negar y/o de escencializar la diversidad), ahora “entorpecen” e impiden con la reafirmación de aquellas mismas prácticas, la búsqueda de ese idéntico ideal de destino: la negación que antes obturaba “pero” con efectos políticos, culturales, sociales y epistemológicos de “cohesión”; ahora su necesaria inclusión sencillamente no solo no obtura, sino que se presenta como la condición necesaria para amplificar el *sentido de humanidad* (y no “meramente” del patriotismo) en las diversas prácticas de los pueblos. Pero para lograr aquello,

necesitamos animarnos a hablar de interculturalidad en la Formación Docente al igual que de la de inaugurar líneas críticas de reflexión sobre Estudios Subalternos Políticos; Educativos; Culturales; Curriculares; Económicos transversales a nuestra propia formación.

El Historiador Duby (1993) ante la pregunta acerca de si las transformaciones en el campo de la familia actuales corrían el riesgo de afectar la sociedad responde:

“La destrucción de estructuras generadas en la época feudal y que estudié justamente para ayudar a entender cómo se transforman hoy es un fenómeno que depende de la evolución global de la sociedad. La sociedad está cambiando de piel: no se va a disgregar por causa de ese fenómeno; muy por el contrario es su propia vida la que lleva a esos viejos envoltorios a deshacerse. **Estamos ahora en el medio de la mutación** y no sabemos todavía lo que va a subsistir de aquello que se está deshaciendo”. (Duby, 1993, 9. 7).

En el marco de aquella mutación y en lo que precisamente se va a ir “des-haciendo”, está para nosotrxs el motor inverso de los procesos de *deconstrucción* de los Estados-Nación. Es aquí donde visualizamos todo un repertorio de nuevas diversidades que, a diferencia de lo compartido anteriormente, sí entran en tensión y disputan “soberanía” sobre la propia afirmación del deseo a los procesos

“normales” de antaño, como metáfora de desprendimiento de una colonia que reclama autodeterminación frente al *Amo*. En este proceso de cambios, la figura de lo “nuevo”, paradójicamente, queda “obsoleta”: no es la “diversidad” nueva en sí misma; ni tampoco lo es en la Historia: (nueva fue quizás la llegada al poder de la burguesía; o la filosofía que permitió el desarrollo de una economía política para visualizar la explotación en el capitalismo; o la de generar la posibilidad de un pensamiento latinoamericano propio); pero sí esta diversidad es “nueva” en relación a una posible re-lectura al servicio de emancipación y liberación de las amarras que las inmovilizaban en la modernidad. Es decir, patriarcales, capitalistas y coloniales tanto en sus prácticas políticas; en la “racionalidad” del deseo aceptada para las corporeidades y fundamentalmente en las prácticas pedagógico-culturales las cuales, históricamente, “moldearon” las matrices subjetivas, objetivas y cognitivas de representación política del sujeto.

Por eso sostenemos que en esta “indolencia” subyace la verdadera re-significación de la diversidad *ensamblada* como parte de una nueva narrativa que reclama “autonomía y autodeterminación” para la construcción del nuevo concepto de “familia” inmerso en un dispositivo de la diversidad en oposición a la anterior. Y este concepto inédito, interpelado a la nueva luz de la historia y de los acontecimientos, también llega al Aula como antaño, pero desde una etnografía política de la interpelación que no busca “anularla”; “esconderla” ni mucho menos “negarla”, sino, por sobre todas las cosas,

la acobija, la aloja, y la hace parte de una nueva pulsión narrativa; en donde la ampliación de las búsquedas del narrar y del ser narrados, conforman ya la nueva condición para la producción –y validación– de aquellos relatos.

Esta suerte de “mutación”, es la que metafóricamente aludimos en este último apartado intentando dar lugar a la articulación entre el pasaje histórico de lo diverso del “aula” tradicional y el “aula” ficcional del “X-Men”: ¿*Cuál es tu “mutación”?* (tanto en el sentido metafórico-ficcional como el histórico propuesto por Duby). Esto último, con el fin de abordar lo “diverso”, “incierto”; e “inédito”; desde una actitud formativa que no sea cancelada, negada ni “exterminada” políticamente sino, incluida y retraducida en nuevos dispositivos de constitución ciudadana, regímenes narrativos y prácticas pedagógicas.

Consideraciones Finales

En el presente trabajo hemos intentado analizar la formación docente proponiendo un ejercicio político sobre la propia práctica (des) arraigada de sus condiciones históricas en lo referido no solo a las habilidades sino a los modos de “suspensión” y/ o “desconocimiento” que presupone la reformulación de contenidos y la planificación en contextos de *emergencias*. Nos interesó especialmente tratar de generar un margen para el “re-agenciamiento” de aquellas

problemáticas contemporáneas inéditas que demandan ser simbolizadas en momentos en donde la simbolización tiene que contemplarse en “tiempo real” debido al carácter incierto de este propio inusual “acontecer” cotidiano.

En este intersticio es donde hemos observado que la metáfora de la “previsibilidad” histórica constitutiva a la planificación, suspende su lógica de asegurar montos mínimos “imprevistos” para pasar a concebir el contexto de la clase, en sí misma, como una *emergencia*. Y en esta nueva red-distribución de roles, escenarios, y contenidos, se hace necesario a su vez visitar los procesos de formación implícitos en los distintos trayectos formativos con el fin de que no queden “opcionalmente” a la mera “creatividad” o “buena disposición” del docente; sino, por el contrario, que a partir de esta experiencia inédita la formación pueda migrar de la metáfora del “apagar” incendios, a la huella de un saber específico transversal de la formación para futuras generaciones.

En este itinerario, en primer lugar abordamos la “diversidad” como núcleo duro o locus de enunciación/denunciación histórica y como punto de partida para analizar las prácticas vigentes junto a modos de “evidenciar” las faltas, de aquello “ignorado”/rechazado en las matrices de la colonialidad/modernidad. A su vez sugerimos posibles miradas metodológicas disruptivas; descoloniales; que podrían coexistir en un diálogo entre las ya conocidas para enriquecer, ampliar y acompañar los procesos investigativos “clásicos” del quehacer pedagógico;

entendiendo a la pedagogía en su amplio sentido de resonancia y potencia política, socio-cultural la cual debe habitar el presente.

En este sentido, vimos que la idea de lo “diverso” de la (maravillosa por cierto) Escuela Normal Histórica “clásica”, representa la consagración histórica de un conjunto de anhelos, certidumbres y utopías antagónicas a la Escuela pensada como “demanda”; “caos”; y metáfora de la *“Torre de Babel” actual*. Dos actitudes bien diferentes en cuanto a la contemplación e idea de la diversidad que ofrecerían a su vez dos modelos también distintos para pensar los modos de configuración y gestión del conocimiento; lo “heterogéneo”; la “inquietud”; y la alteridad; sumada a la idea de “incertidumbre” en contextos de Pandemia. Allí donde antes la “Torre” era excluida; (representada por lo diverso y el caos) ahora, la Escuela comienza.

Sin embargo, señalamos que en la insistencia por recuperar aquella “peculiaridad” pedagógica entre la institución, la comunidad, lxs estudiantes, y lxs docentes en los contextos de emergencia mediante la abstracción como estrategia de rescate de la trama vincular para habitar el Hogar como Escuela; se encontraba siempre la “certeza” del accionar Docente como signifiante aliado para volver a “arar” nuevos campos; suturar heridas; y contribuir a simbolizar lo emergente.

De esta manera estaríamos generando coordenadas nuevas que no tengan que ver “meramente” con “actuar” en terreno “apagando” incendios; sino, por sobre todas las cosas, articular este camino de experiencias para un currículum alternativo, verdaderamente progresista; anticolonial; antipatriarcal; antineoliberal y en consonancia con la dignidad de la vida y de nuestros pueblos. Ya que si a lo largo de nuestra Historia *moderna*, los distintos tipos de genocidios, se leen y escriben en clave de dominación masculina capaces de ir hasta en contra “de nosotros mismos” como especie; “arrasando” a la

Madre-Naturaleza como metáfora de contingencia de toda posibilidad de vida; la predominancia de las mujeres en las mayorías de las Escuelas del mundo y, fundamentalmente, en la República Argentina, hacen de aquella ausencia gramatical femenina no solo una imposibilidad histórico-política, sino que expresan la promesa de una huella o un camino posible como pista, esperanza y resistencia donde confiar en que la posibilidad de la generación de nuevas condiciones para la recuperación de la Humanidad, deje de ser una deuda y una utopía.

Notas:

(1) Dr. en Cs. de la Educación. Prof. Titular Regular de Pedagogía. Universidad Nacional de Rosario. Email: jtranier@gmail.com

(2) Aquí estamos haciendo especial referencia a Roland Barthes (2015) y su *Grado Cero de la Escritura*, en donde manifiesta como posible la idea de llevar adelante una “historia del lenguaje literario” como historia de los signos en la literatura sin cancelar la Historia profunda que las unen. De igual manera, habilitar la pregunta por el grado cero de la narración –y del ejercicio- descolonial, lleva a concebir la narrativa como acto de solidaridad histórico-ética; subrayando más que los estilos y Lenguas impuestas bajo la conquista: un análisis descolonial restituyente de las funciones de la escritura y del ser narrado que no pase por “alto” los modos de negación de las alteridades no tenidas en cuenta a lo largo de la modernidad.

(3) La idea de “aleatoriedad” crítica como intencionalidad política para pensar la Historia, la tomamos de Althusser (2003). En esta posibilidad teórica, lo aleatorio de las prácticas puede operar como metáfora de rechazo a toda perspectiva esencialista: la historia entendida más como articulaciones de coyunturas discontinuas que como un sentido lineal propiamente definido, hace estallar la pregunta por el sujeto y sus modos de vinculación al interior del universo de las prácticas. Esto es, rompiendo con la “comodidad” histórica de la contemplación para dar paso al acontecimiento como irrupción con el encuentro para que lo aleatorio y lo “desviado”, entren, precisamente, al “juego” de la (s) Historia(s).

(4) “*X-Men*” es una saga en formato de comics que trata la tensión entre Humanos “normales” y “humanos” mutantes que nacen con una afectación genética diferente y que luchan por la igualdad de derechos y de representación política, jurídica y pedagógica. Como metáfora, es interesante que la “X” la utilizan en “homenaje” a Malcom X, por haber sido un activista Afroamericano que luchó por los Derechos de su comunidad en una Norteamérica la cual, al momento de escribir estas líneas, sigue padeciendo los embates del racismo con la muerte de

George Floyd y la exclusión de derechos de esta comunidad. Confrontar: <https://es.wikipedia.org/wiki/X-Men>

(5) “*Quiénes están detrás de la contención del Coronavirus en Rosario*”. Recuperado el día 08/06/20. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/pandemia/quienes-estan-detras-la-contencion-del-coronavirus-rosario-n2589357.html>

(6) Quizás en otros trabajos, podamos ahondar en la dimensión “melancólica” como variable de afectación en la transmisión “escolar” presente-ausente; es decir, muchas veces no tenida en cuenta ni en lxs niñxs ni en sus familias pero la cual, sin lugar a dudas, operó como un condicionamiento pedagógico (no tanto para enseñar ni aprender) sino como forma de re-habitar la vida inmigratoria.

Referencias Bibliográficas

- ABRAHAM, T; BADIOU, A; RORTY, R. (1993). *Batallas Éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ALONSO BEJARANO, C; LOPEZ JUAREZ, L; MIJANGOS GARDA, M.; GOLDSTEIN, M. (2019). *Decolonizing ethnography: undocumented immigrants and new directions in social science*. Durham: Duke University Press.
- ALTHUSSER, L. (2002). *Para un materialismo aleatorio*. Madrid: Arena Libros.
- APPLE, M. (2001). *Política Cultural y Educación*. Madrid: Morata.
- ARENDT, H. (2012). *La condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- BADIOU, A. (2012). *Condiciones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (2015). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBY, G. (1993). *Entrevista a Georges Duby: La Historia Hoy*. Recuperado de:
- DUSSEL, E. (2009). *Política de la Liberación Arquitectónica*. Volumen II, Madrid: Trotta. Encuentro Grupo Editor.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HOBBSAWN, E. 1998. *Historia del Siglo XX*. Crítica: Buenos Aires
- HOLLOWAY, J. (2020). *Una cascada de enojos*. Recuperado de: <http://comunizar.com.ar/una-cascada-enojos/> Fecha de Consulta: 28 de Junio de 2020.
- <http://www.unsa.edu.ar/histocat/entrevista%20a%20duby.pdf> Fecha de Consulta: 28 de Junio de 2020.
- KUSCH, R. (2007). *Obras Completas*. Tomo III. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- MANNHEIM, B. (2000). “*El arado del tiempo: poética quechua y formación nacional*” en Revista Andina 17(33); pp. 15-54.
- TRANIER, J., BAZÁN, S., PORTA, L., & DI FRANCO, M. (2020). *Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19 / Border concatenations: pedagogies, opportunities, sensitive worlds and COVID-19*. *Praxis Educativa*, 24(2), 1–18. doi:<https://doi.org/10.19137/DOI:https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>